

OPPIMISEN ILO NÄKYVÄKSI

Esikouluikäisten oppimisen ilon ilmeneminen tiedekasvatuksen kontekstissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustieteet
Toukokuu 2021
Johanna Liekola

Ohjaajat:
Jenni Vartiainen ja Jaana Pesonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Johanna Liekola		
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisen ilo näkyväksi – Esikouluikäisten oppimisen ilon ilmeneminen tiedekasvatuksen kontekstissa		
Title The Joy of Learning in The Spotlight – Preschool Student's Manifestations of the Joy of Learning in the Context of Early Science Education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jenni Vartiainen ja Jaana Pesonen	Aika - Datum - Month and year 05.05.2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 58 s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia oppimisen iloa ilmiönä. Oppimisen ilo on merkityksellistä oppimisen näkökulmasta, sillä oppimisen ilon hetkellä lapsi voi ylittää oman osaamisensa rajoja ja se on myös lapselle luontainen tapa oppia. Tutkimuskysymyksen avulla selvitetään, miten oppimisen ilo ilmenee ja näyttäytyy lasten toiminnassa. Oppimisen iloa on tutkittu melko vähän varhaiskasvatuksessa, joten on tärkeää syventää ymmärrystä siitä, miten oppimisen ilo näkyy lapsilla ja millainen ilmiö sen on. Oppimisen ilon teoreettisena viitekehyksenä on sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ja jaettu ilo.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena ja sen aineistona käytettiin ”Monilukutaitoa opitaan ilolla” -kehittämishjelman tiedekasvatustyöpajojen videomateriaalia. Tutkimukseen osallistuneet lapset ovat esikouluikäisiä ja aineisto on kerätty kolmesta suomalaisesta esikoulu-ryhmästä. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin havainnoimalla videotallenteita ja aineiston analyysi tehtiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysin apuna käytettiin Atlas.ti-ohjelmaa.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Oppimisen ilo näyttäytyi aineistossa verbaalisesti ja toiminnallisesti, eli erilaisina ääninä, puheena ja kehollisina liikkeinä. Verbaalisia ilmauksia löytyi selkeästi enemmän kuin toiminnallisia ilmauksia. Oppimisen ilon hetkissä korostui lasten hakeutuminen vuorovaikutukseen muiden lasten ja aikuisten kanssa ja siten oppimisen ilon kokemuksen jakaminen. Oppimisen ilon hetket olivat lyhytkestoisia ja ohimeneviä hetkiä, ja ne olivat luonteeltaan hyvin moninaisia. Eniten oppimisen ilon hetkiä näkyi sellaisissa tuokioissa, joissa lapset saivat vapaasti tehdä tutkimuksia yksin tai parin kanssa ja silloin aikuisen rooli oppimisympäristön luojana korostui.</p> <p>Tutkimuksesta saadun tiedon avulla voidaan oppimisen ilon merkitystä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin perustana saada varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoisuuteen. Oppimisen ilon näkyväksi tekemällä voidaan myös luoda uusia toimintamalleja, joilla oppimisen iloa voidaan lisätä pedagogisin menetelmin varhaiskasvatuksessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Oppimisen ilo, sosiokulttuurinen oppiminen, esiopetus, varhainen tiedekasvatus		
Keywords The joy of learning, sociocultural learning, preschool education, early science education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Education, Master's Programme in Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Johanna Liekola		
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisen ilo näkyväksi – Esikouluikäisten oppimisen ilon ilmeneminen tiedekasvatuksen kontekstissa		
Title The Joy of Learning in The Spotlight – Preschool Student's Manifestations of the Joy of Learning in the Context of Early Science Education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jenni Vartiainen ja Jaana Pesonen	Aika - Datum - Month and year 05.05.2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 58 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Targets.</i> The purpose of this study is to investigate the joy of learning as a phenomenon. The joy of learning is relevant in the process of learning, because in the joy of learning, the child can exceed the limits of his own competence and it's also child's innate way to learn. The research question is to examine, how children express the joy of learning in the learning process. There's little research made of the joy of learning in the context of early childhood education, so it is important to broaden the knowledge of the children's joy of learning and increase the understanding of the phenomenon. The theoretical framework of this study is sociocultural approach to learning and shared joy.</p> <p><i>Methods.</i> The research method was qualitative case study and the research data was gathered in the "The Joy of Learning Multiliteracy" -research. The research data, which consists of video recordings from the early science inquiries, was collected in three preschool groups in Finnish day care. This research is based on data from video observations. The analysis was conducted by data-driven content analysis with Atlas.ti-software.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> As a result, the joy of learning appears in verbal and functional ways, like different voices, speech and bodily movements. There were clearly more verbal expressions than functional expressions. The joy of learning was highlighted when the children were seeking interaction with other adults and peers and thus sharing the experience of the joy of learning. The phases of the joy of learning were short-lived and passing, and they were very diverse in nature. The most moments of the joy of learning were seen when the children were practicing inquiries independently either alone or in pairs. The situation required the emphasized role of adults to create the optimal learning environment.</p> <p>The results offer teachers information on how to recognize the joy of learning. The outcomes of the study also increase the significance of the joy of learning as the basis for learning and well-being. When the joy of learning is visible, it is possible to create new methods to reinforce the joy in early childhood education pedagogy.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Oppimisen ilo, sosiokulttuurinen oppiminen, esiopetus, varhainen tiedekasvatus		
Keywords The joy of learning, sociocultural learning, preschool education, early science education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	OPPIMISEN ILON TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
2.1	Varhainen tiedekasvatus esiopetuksessa.....	3
2.2	Sosiokulttuurinen oppiminen.....	4
2.3	Ilon filosofiset ja emotionaaliset ulottuvuudet	7
2.4	Oppimisen ilo.....	10
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	14
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	15
4.1	Laadullinen tapaustutkimus esiopetusryhmässä	15
4.1.1	Aineistonkeruumenetelmä	16
4.1.2	Aineistonkeruun toteuttaminen	17
4.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	18
4.3	Merkityksien luominen videoaineistosta	22
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	24
5.1	Oppimisen ilon ilmaukset verbaalisesti	26
5.2	Oppimisen ilon ilmaukset toiminnallisesti	29
5.3	Oppimisen ilon jakaminen vuorovaikutuksessa	32
5.4	Oppis ympäristön merkitys oppimisen ilon hetkissä	37
6	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	40
6.1	Tutkijan positio ja tulkinta.....	42
6.2	Lasten tutkimuksen eettisyys.....	44
7	POHDINTAA	46
7.1	Oppimisen ilo ilmiönä	47
7.2	Oppis ympäristö mahdollistajana	49
7.3	Jatkotutkimuksia	51
8	LÄHTEET	53

TAULUKOT

Taulukko 1. Tiedekasvatustuokioiden aineisto.....	19
Taulukko 2. Aikuisen huomion hakeminen, aineistoesimerkki (höyrytutkimuksia 7:6).	34
Taulukko 3. Kaverin huomion hakeminen, aineistoesimerkki (väritutkimuksia 1:33). .	35
Taulukko 4. Kaverin huomion hakeminen, aineistoesimerkki (väritutkimuksia 8:76). .	36

KUVIOT

Kuvio 1. Koodien luokittelu ja lukumäärät.	24
Kuvio 2. Koodien ja sitaatioiden toistuminen aineistossa.	26

1 Johdanto

Oppimisen ilo on melko vähän tutkittu aihe varhaiskasvatuksen kontekstissa, mikä yllätti minut etsiessäni teoriaa aiheesta. Kuitenkin se on monille tuttu käsite ja mainitaan useasti myös varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa, varhaiskasvatussuunnitelman (VASU 2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014). Oppimisen ja oivaltamisen ilo mainitaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014) esimerkiksi toimintakulttuurin, arvojen sekä tavoitteiden yhteydessä. Siten sen pedagogista toteuttamista edellytetään varhaiskasvatuksen opettajilta ja varhaiskasvatuksen henkilöstöltä. Mielenkiintoista onkin, miten oppimisen ilo on sisäistetty ja ymmärretty varhaiskasvatuksessa, kun siitä on olemassa hyvin vähän tutkimustietoa niin suomalaisessa kuin kansainvälisessäkin mittakaavassa. Tarkemmin pohdittuna, oppimisen ilo on käsitteenä vaikea määritellä ja sanoittaa.

Oppimisen ilo on olennainen osa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja siten se on myös yksi tärkeä elementti, kun arvioidaan varhaiskasvatuksen laatua (Roos 2021). Myös Karvin (2019, 153) teettämässä tutkimuksessa on havaittu varhaiskasvatuksen laadussa olevan parantamisen varaa, ja tämä näkyy etenkin varhaiskasvatussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden toteuttamisessa. Tämän vuoksi olisikin tärkeää tehdä näkyväksi varhaiskasvatuksen asiakirjoissa määriteltyjä tavoitteita, jotta varhaiskasvatuksen henkilöstö voi suunnitella ja toteuttaa pedagogiikkaa niiden mukaisesti. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS, 2014) kiteytetään, että uusien taitojen oppimisella on tavoitteena herättää lapsissa halu oppia lisää ja sen myötä opetus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa antaa perustan kohti elämän mittaista oppimisen polkua. Lapsen oppimisprosessissa tunteet toimivat oppimismotivaatiota lisäävinä tekijöinä, ja samalla kun lapsen tarkkaavuus on suuntautunut oikein, myös oppimisprosessi voi käynnistyä (Rantala 2006, 13).

Oppimisen ilo on kompleksinen tutkimuskohde, koska sitä voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. Rantala ja Määttä (2017, 92) kuvaavat osuvasti ilon tutkimista palapeliksi, joka kootaan eri menetelmien ja teorioiden palasista. Tutkimuskysymyksien avulla lopulta määritellään, mitkä palaset palapeliin sopivat ja mitkä rajataan ulkopuolelle (Rantala & Määttä 2017, 92). Myös oppimisen ilon tutkimuksen kuvaamiseksi sopii hyvin

palapeli, jossa teoreettisen viitekehyksen eri palaset kuvaavat oppimisen iloa eri tulokulmista ja muodostavat lopulta kokonaiskuvan. Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat oppiminen sosiokulttuurisesta näkökulmasta, ilon tunteen filosofiset ja emotionaaliset ulottuvuudet ja varhaisen tiedekasvatuksen konteksti.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia oppimisen iloa ilmiönä ja tutkimuskysymyksen avulla pohdin, miten oppimisen ilo ilmenee ja näyttäytyy lasten toiminnassa. Tutkimuksen aineiston on kerätty havainnoimalla esikouluikäisten lasten varhaisen tiedekasvatuksen toimintatuokiota.

2 Oppimisen ilon teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia oppimisen iloa ilmiönä sekä selvittää, millä tavalla lapset ilmaisevat oppimisen iloa ja millaisena se näyttäytyy lasten toiminnassa.

Tässä tutkimuksessa tutkin oppimisen iloa sosiokulttuurisen oppimisen ja jaetun ilon viitekehyksessä. Tämän luvun viimeisessä kappaleessa yhdistän edelliset kuvaamaan oppimisen iloa käsitteenä ja määrittelen mitä oppimisen ilolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen aineisto on kerätty esikouluikäisten tiedekasvatuksen työpajoista, joten sijoitan tutkimukseni varhaisen tiedekasvatuksen kontekstiin.

2.1 Varhainen tiedekasvatus esiopetuksessa

Varhaisessa tiedekasvatuksessa lapsille luodaan leikkipohjainen oppimisympäristö, joka tukee pedagogisesti mielikuvitusta, leikillisyyttä ja ihmettelyä (Fleer 2017, 1276). Varhaisessa tiedekasvatuksessa olennaista on yhdessä tapahtuva tiedon tuottaminen, joka koostuu lasten havainnoista. Ilmiötä tarkastellaan eri aistein ja erilaisista näkökulmista (Kumpulainen ym. 2019, 14). Tärkeää on lasten oma osallistuminen ja eri aisteja voidaan hyödyntää esimerkiksi piirtämällä, lukemalla sekä musiikin ja draaman keinoin (Bulunuz 2013, 244). Varhaisessa tiedekasvatuksessa aikuisen ohjaus ja tuki on tärkeää, jotta lasten tutkimukset ohjautuvat oikeaan suuntaan (Vartiainen 2018, 27). Tämä tarkoittaa sitä, että aikuinen luo ne puitteet ja rakentaa sellaisen oppimisympäristön, jossa lapsi voi tutkia ja havainnoida oppimistavoitteiden mukaisesti.

Varhaisessa tiedekasvatuksessa lähtökohtana on tutkiva lähestymistapa, jossa tavoitteena on tutkia ilmiötä ja tehdä aineistosta johtopäätöksiä, joko yksin tai ryhmässä. Toimiessaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, lapset rakentavat yhteistä ymmärrystä, joka rakentuu aiemman tiedon ja kokemuksen varaan. (Vartiainen 2018, 9–26.) Bulunuzin (2013, 244) mukaan varhaisessa tiedekasvatuksessa leikki on tärkeässä asemassa. Leikkikokemusten yhdistäminen tieteellisiin käsitteisiin auttaa lapsia hahmottamaan tieteellisiä ilmiöitä. Tiedekasvatuksessa lapset oppivat kuvaamaan, luokittelemaan, ennustamaan, rakentamaan syy-seuraussuhteita, ratkomaan ongelmia ja palauttamaan

tehdyt havainnot mieleen myöhemmin (Bulunuz 2013, 244). Pienillä lapsilla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi havaintojen tekemistä tai mittaamista. Myös esiopetussuunnitelman perusteet (EOPS 2014, 35) ohjaa siihen, että lasten ajattelutaitoja tulisi kehittää lasten omien havaintojen, kokemuksien ja elämysten kautta. Varhaisen tiedekasvatuksen tavoitteet tukevat esiopetussuunnitelman (EOPS 2014, 30) laaja-alaista oppimiskäsitystä, jossa yhdistyvät opetuksen sisällölliset tavoitteet ja lasten mielenkiinnon kohteet. Esiopetuksen oppimiskokonaisuuksissa on oma osio ”tutkin ja toimin ympäristössäni”, jossa painottuu tutkiva oppiminen ja luonnonilmiöiden havainnointi (EOPS 2014, 35–36).

Tutkimusaineiston tiedekasvatustuokioissa on hyödynnetty lorutiedettä pedagogisena menetelmänä. Lorutieteen avulla voidaan yhdistää tutkimusta, mielikuvitusta, loruja ja leikkiä. Tavoitteena on luoda lapsille oppimisympäristö, jossa heillä on aktiivinen rooli ja he voivat siten myös itse tuottaa tietoa. (Vartiainen & Kumpulainen 2020, 495.) Lorutieteen avulla lapset pääsevät omaksumaan tieteellisen lukutaidon perusteita ja lorut kehittävät lasten monilukutaitoa (Kumpulainen ym. 2019, 14). Lorujen kuvitukset on suunniteltu herättämään lasten uteliaisuus aihetta kohtaan. Tuokioiden yhteisen loruhetken tarkoituksena on kiinnittää tieteellinen ilmiö lasten omiin arkikokemuksiin. (Vartiainen & Kumpulainen 2020, 495.)

Tiedekasvatusta ja siihen lukeutuvaa lorutiedettä voidaan toteuttaa sosiokulttuurisessa viitekehyksessä (Vartiainen & Kumpulainen 2020, 490). Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys on tässä oppimisen ilon tutkimuksessa keskeinen lähestymistapa oppimiseen ja sitä kuvaan seuraavassa luvussa tarkemmin.

2.2 Sosiokulttuurinen oppiminen

Oppiminen on laaja käsite ja sitä voidaan lähestyä monista eri teoreettisista näkökulmista (Säljö 2004, 21). Tässä tutkielmassa oppimista lähestytään sosiokulttuurisesta tulokulmasta, sillä sen kannalta keskeistä on yksilöiden ja yhteisön välinen vuorovaikutus (Säljö 2004, 16). Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys perustuu Vygotskin ajatuksiin (Wertsch 1993, 19). Sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaisesti optimaalisin osaaminen on mah-

dollista saavuttaa vuorovaikutuksessa syntyneiden tietojen ja toimintamallien sekä kehittämiemme välineiden avulla. Tällöin ihmisellä on mahdollisuus ylittää omat fyysiset rajansa, ja oppiminen ei perustu vain esimerkiksi muistin rajallisuuteen. (Säljö 2004, 21.) Samoin ihmisen kehittyminen ja mahdollisuudet oppia lisääntyvät koko ajan, kun psykologiset, kielelliset ja fyysiset välineet kehittyvät yhä monimutkaisemmiksi (Säljö 2004, 70; Vygotski & Cole 1978, 66). Kumpulainen ja Renshaw (2007, 109) laajentavat Säljön kuvausta sosiokulttuurisesta oppimisesta ja tuovat esiin myös ajatuksen siitä, että oppimisprosessi ei tapahdu vain yhdensuuntaisena liikkeenä yksilön ja yhteisön välillä, vaan siihen vaikuttavat myös yhteisön välittämät normit ja etiikka. Toisin sanoen oppimisprosessi muovautuu vastavuoroisesti yhteisön sisällä ja sitä ohjaavat myös arvopohjaiset resurssit. (Kumpulainen & Renshaw 2007, 109 & 112).

Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys näkyy myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014), sillä siinä määritellään ajattelun ja oppimisen taitojen kehittyvän vuorovaikutuksessa toisten lasten, opettajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa. Oppiminen määritellään kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, jossa yhdistyvät lasten toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu (EOPS 2014). Tämä kiteyttää hyvin Vygotskin ajatukset sosiokulttuurisesta oppimisesta varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Myös Chen, Masur & McNamee (2011) korostavat sosiokulttuurisen näkökulman merkitystä oppimisessa, sillä heidän mukaansa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten opitaan, kuin vain siihen, mitä opitaan. Eli opetusmenetelmät ovat yhtä merkityksellisiä kuin itse opetuksen sisältö.

Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa oppimista tarkastellaan niin yksilön kuin yhteisöllisen oppimisenkin näkökulmasta. Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ajattelun ja toiminnan kollektiivisten resurssien sekä yksilön oppimisen välillä. (Säljö 2004, 64; Vygotski & Cole 1978, 68; Taylor 2014, 416.) Vygotskin (1982) teorian mukaan lapsen potentiaalinen ongelmaratkaisukyky on näkyvissä silloin, kun lapsi toimii aikuisen ohjauksessa tai yhteistyössä ikätovereidensa kanssa. Tätä voidaan kuvata lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaksi oppimiseksi. Myös EOPS:n (2014) mukaan lapselle tulisi tarjota uusia ja innostavia oppimiskokemuksia, ja tehtävien tulisi olla jokaiselle lapselle sopivan haastavia. Arvajan ja Häkkisen (2010, 688) mukaan yhteisöllisessä oppimisessa tulee lisäksi huomioida, että oppijoihin vaikuttavat monet eri

muuttujat. Vuorovaikutustilanteeseen tuovat oman dynamiikkansa kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Myös oppijan motivaatio ja oppimisympäristö vaikuttavat siihen, miten yksilö oppii. (Arvaja & Häkkinen 2010, 688.)

Sosiokulttuurisen oppimisnäkökulman mukaan oppimisympäristöllä on oppimisessa suuri merkitys. Oppimisemme kohdistuu sen mukaisesti, miten ympäristö kannustaa ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa. (Säljö 2004, 65.) Ihmisten toiminta riippuu siitä kontekstista, missä hän toimii (Säljö 2004, 147; Arvaja & Häkkinen 2010, 688). Myös EOPS:ssa (2014) korostetaan oppimisympäristöjen roolia ja niiden tulisi olla monipuolisia ja vahvistaa lapsen oppimaan oppimisen taitoja. Opetuksen tulisi perustua lapsen omaan kokemusmaailmaan ja taitoihin (EOPS 2014). Tämän lisäksi opettajan tulisi huomioida kukin lapsi omana yksilönään ja tukea häntä hänen tarpeidensa mukaisesti (Kovalainen & Kumpulainen 2007, 158).

Sosiokulttuurinen oppiminen korostaa kielen ja kommunikaation tärkeyttä, sillä niiden avulla lapsi tulee osaksi ympäristöään (Säljö 2004, 65.) Kieltä tarvitaan kokemusten keräämiseen ja jakamiseen muiden kanssa (Säljö 2004, 82; Taylor 2014, 416). Kieli on tehokas väline vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, sillä sen avulla voidaan käsitellä abstrakteja ilmiöitä, kuten tunnetiloja. (Säljö 2004, 83.) Kielen tehtävä ei ole sosiokulttuurisen käsityksen mukaan vain osoittaa eli kieli ei viittaa pelkästään ilmiöihin tai objekteihin vaan sen avulla voidaan myös ilmaista merkityksiä ja sisältöjä (Säljö 2004, 84; Vygotski 1982, 208–209).

Sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaan oppimisessa on keskeistä vuorovaikutus, sillä sen avulla yksilö ja yhteisö oppivat toisiltaan ja siten yhdessä luodaan uutta osaamista (Säljö 2004, 16). Osallistuminen on avainsana, sillä sen avulla yksilön oppiminen yhdistyy sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön (Hatano & Wertsch 2001, 79; Kovalainen & Kumpulainen 2007, 141). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014) korostuu myös ajatus, että oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten keskinäisessä toiminnassa ja tämä puolestaan mahdollistaa oppimisen ilon kokemuksia.

2.3 Ilon filosofiset ja emotionaaliset ulottuvuudet

Tunteiden käsitteellistäminen ei ole helppoa, sillä samalla voidaan menettää niiden sävyjä ja tunnetilan kuvaus voi yksinkertaistua (Rantala & Määttä 2012, 88). Tunteet myös ovat ohimeneviä ja muuttuvat nopeasti, joten sekin hankaloittaa niiden tutkimista (Karjalainen, Hanhimäki ja Puroila 2019, 135; Rantala 2006, 168; Ekman 1992, 193). Seuraavaksi tarkastelen ilon tunnetta kognitiivisesta, fyysisestä ja vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta.

Pietarinen (1993, 24–25) määrittelee ilon filosofi Spinozan (1632–1677) mukaan siirtymiseksi kohti suurempaa täydellisyyttä, jolloin sisäiset voimat kasvavat ja ihminen kehittyy omaehtoisesti ja elinvoimaisesti. Spinozan mukaan jatkuva kehittyminen tuo ilon. Pietarinen täsmentää vielä määritelmää kuvaamalla ihmiseen vaikuttavia ulkoisia ja sisäisiä voimia. Sisäisten voimien avulla ihminen voi kehittää itseään, ja ne näkyvät ihmisen elinvoimaisuutena ja aktiivisuutena. Ulkoiset voimat taas kuvaavat ympäristöstä tulevia vaikuttimia ja ne voivat olla joko myönteisiä tai passivoivia. Mitä enemmän ihmisen toimintaan vaikuttavat ulkoiset tekijät, sitä enemmän hän passivoituu ja ohjautuu ulkopuolelta. Pahimmillaan oma-aloitteisuus on kadonnut ja tilalle tulee masentuneisuutta, ahdistusta ja välinpitämättömyyttä.

Pietarisen tavoin myös Csikszentmihalyi liittää ilon ihmisen korkeampaan älylliseen kehitykseen. Csikszentmihalyi (2005, 78–79) erottaa ilon mielihyvän käsitteestä, sillä ihminen kokee mielihyvää perustarpeiden tyydyttämisestä ilman varsinaisia ponnistuksia. Ilo kasvattaa puolestaan ihmisen kompleksisuutta, sillä ilon saavuttamiseen tarvitaan psyykkisen energian suuntaamista uusiin ja haasteellisiin tavoitteisiin. Kompleksisuuden käsitteellä tarkoitetaan, että ihminen kykenee käyttämään tarkkaa ja jäsentynyttä informaatiota, ja hallitsee esimerkiksi halujaan, tunteitaan, ajatuksiaan ja toimintaansa (Csikszentmihalyi 2005, 356). Ilon kokemukset ovat melko samanlaisia, riippumatta siitä, kuka iloa kokee ja mistä ilo kumpuaa. Csikszentmihalyi määrittelee, että iloon liittyy yleensä jokin tai useat seuraavista elementeistä: tehtävä on mahdollista suorittaa loppuun, mahdollisuus keskittymiseen, tehtävällä on selkeät tavoitteet ja palaute on välitöntä sekä ihmisellä on hallinnan tunne toiminnasta.

Csikszentmihályin (2005, 70) mukaan ilon kokemus on parhaimmillaan hyvä esimerkki flow-tilan saavuttamisesta. Hän nimeää flow-tilaksi tietoisuuden virtauksen, jossa on mahdollista saavuttaa optimaalinen kokemus. Flow-tilassa voi päästä korkeammille suorituksen tasoille ja syvempään tietoisuuden tilaan. Samalla ihmisen ajantaju katoaa sekä tietoisuus itsestä ja omista huolista katoaa hetkeksi. (Csikszentmihályi 2005, 82.) Csikszentmihályi (2005, 78) kuvaa, että jokainen iloa tuottava oppimisen hetki kasvattaa lapsen kehittyvän itsen kompleksisuutta. Csikszentmihályin määritelmä ilosta sopiikin hyvin juuri oppimisen ilon kuvaamiseen. Myös Vygotski (1982, 99–100) kuvaa lapsen oppimisen iloa parhaimmillaan intohimoksi, joka syntyy leikissä, jossa lapsella on mahdollisuus ylittää oman osaamisensa rajoja.

Puolimatka (2004, 105) sen sijaan määrittelee tunteet kognitiivisrealistisen yhdistelmäteorian mukaisesti eli hän huomioi kognitiivisten ominaisuuksien lisäksi tunteiden fyysiset ominaisuudet. Puolimatkan mukaan tunteiden tuntomerkkejä ovat fysiologinen ja fyysinen aktivoituminen, mikä voi näkyä esimerkiksi punastumisena, ruumiin asentona, hymyilemisena tai nauramisena. Tunne on laadullinen tuntemus, ja kaikki tunteet tuntuvat erilaisilta. Puolimatkan mukaan tunteisiin liittyvät kognitiiviset ominaisuudet ohjaavat ihmisen toimintaa tiettyyn suuntaan. Esimerkiksi spontaanin tilanearvioinnin perusteella tunne voi näyttäytyä eri tavoin. Tunteen kohde on intentionaalinen eli ulkopuolinen ja se määrittelee osaltaan tunteen voimakkuutta. Tunteen laatuun ja voimakkuuteen vaikuttaa myös yksilön arvomaailma ja maailmankatsomus. Puolimatkan (2004, 106) mukaan kognitiivis-realistinen yhdistelmäteoria tukee ajatusta, että tunteet värittävät tosiasioiden tulkintaa ja siten ne vaikuttavat kaikkeen oppimiseen.

Goodwinin, Cekaiten ja Goodwinin (2012, 40–41) mukaan tunteiden ilmaisua tulisi tutkia kokonaisvaltaisena ilmiönä, jossa huomioidaan niin psykologiset muutokset, kasvojen ilmeet, kuin vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien keholliset ilmaukset ja toimintakin. Emotionaaliset kokemukset ovat sosiaalisesti rakentuneita ja niihin vaikuttaa se ympäristö ja ihmiset, jossa tunne koetaan. Tunnekokemukseen vaikuttaa lisäksi, miten koemme maailman ja millaisesta perspektiivistä sitä katsomme, esimerkiksi uskomukset, temperamentti ja motiivit vaikuttavat kokemukseemme. Tunnekokemus voidaan myös määritellä sen mielekkyyden tai epämielkkyyden sekä voimakkuuden mukaisesti, esimerkiksi

ilo voidaan kuvata mielekkääksi ja voimakkaaksi tunteeksi. (Schutz, Quijada, de Vries, & Lynde 2010, 64–65.)

Tunteiden ilmaisussa on merkityksellistä myös se, miten aikuinen tai ikätoverit reagoivat lapsen tunteisiin, sillä se kehittää lapsen emotionaalista kyvykkyyttä (Denham, Bassett & Wyatt 2014, 602 ja 629). Neitolan (2015, 217) tutkimuksen mukaan vanhempien sensitiivisyys, vastavuoroisuus ja lasten näkökulman huomiointi ovat yhteydessä siihen, että lapset ovat kyvykkäämpiä emotionaalisissa taidoissa kuin vastaavasti näitä taitoja vähemmän painottavien vanhempien lapset. Myös Esiopetussuunnitelman perusteet (EOPS 2014) ohjaa harjoittelemaan tunnetaitoja ja lasta tulisi varhaiskasvatuksessa rohkaista ilmaisemaan omia tunteitaan. Aikuisen tulisikin omalla toiminnallaan kannatella lasta tunteiden ilmaisuissa, vahvistaen hyvää tunnetta ja tyyntyyttää pahaa oloa sekä ohjata lempeästi pois ikävästä tunteesta (Pursi 2019, 86–87). Aikuinen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsen sosiaalinen kompetenssi kehittyy (Denham ym. 2014, 606; Neitola 2011, 229).

Köngäs (2018, 202) puolestaan havainnollistaa tunteisiin liittyvää vuorovaikutusta kuvaamalla, miten jaettu negatiivinen tunne on puolitettu tunne ja jaettu positiivinen tunne puolestaan kaksinkertaistaa ilon. Wearen ja Nindin (2011, 65) mukaan sosiaalisia ja emotionaalisia oppimistaitoja tulisi kehittää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta vaikutukset olisivat tehokkaita. Varhaiskasvatuksessa on myös tärkeää rakentaa oppimisympäristö sellaiseksi, että se tukee lapsen mielenkiinnonkohteita ja mahdollistaa osallistavan vuorovaikutuksen (Laevers 2011, 2).

Tunteiden tunnistaminen perustuu visuaalisiin piirteisiin enemmän kuin emotionaalisiin, mikä antaa perustaa sille, että niitä tutkitaan havainnoiden. Iloiset kasvot tunnistetaan herkästi, verrattuna muihin tunteisiin. Etenkin hymy liitetään onnellisuuteen (Calvo & Nummenmaa 2016, 1096–1099). Hietasen, Glereanin, Harin & Nummenmaan (2016, 1114) tutkimuksessa lapset saivat osoittaa, missä kohden kehoa he tuntevat eri tunteita. Esikouluikäiset merkitsivät ilon ja onnellisuuden tunteen koko kehon alueelle ja sitä vanhemmat yhä enemmän kasvojen ja rinnan alueelle. Siten ilon merkkejä voidaan havaita eri puolilla kehoa, ja tämä on hyvä huomioida ilon havainnoinnissa.

Karjalainen ja Puroila (2017, 25–26) ovat määritelleet lasten kokeman ilon moniaistiliseksi kerronnaksi, joka näkyy esimerkiksi lasten sanoittamina ilon kokemuksina, nauruna, hymynä, kehollisissa ilmauksissa ja kosketuksessa. Aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa ilon merkeiksi on tunnistettu kehon ja kielen ilmauksia, kuten hymyilevä suu, silmät tai kasvot, naurava katse, nauraminen yhdessä sekä ilon sanoittaminen ääneen. (Karjalainen, Hanhimäki & Puroila 2019, 134). Nämä kuvaukset ilon merkeistä antavat viitteitä siitä, miten ilo näkyy lasten kokemana, mutta oppimisen ilon tutkimuksessa on kuitenkin tärkeää pitää tutkijan katse avoimena, sillä oppimisen ilo voi näkyä lapsissa myös muilla tavoin.

2.4 Oppimisen ilo

Edellä olen kuvannut oppimista sosiokulttuurisesta näkökulmasta sekä ilon tunnetta fyysisenä, kognitiivisena ja vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Oppimisen ilo on monitahoinen ilmiö, eikä sitä voida kiinnittää vain yhteen näkökulmaan. Kuten Karjalainen, Hanhimäki ja Puroila (2019, 131) ovat myös omassa tutkimuksessaan todenneet, niin tässäkään tutkielmassa ei ole tarkoituksena määritellä puhdasta oppimisen iloa, vaan ennemminkin tutkia miten oppimisen ilo ilmenee ja millaisiin hetkiin se liittyy. Kielelliset ja keholliset ilmaisut kantavat merkityksiä ja niitä voidaan pyrkiä lähestymään ymmärtämisen ja tulkitsemisen kautta, eli niitä ei voida tutkia samalla tavoin faktaperustaisesti kuin esimerkiksi luonnontieteellisiä ilmiöitä tai materialistia kappaleita (Laine 2018, 33).

Tässä tutkimuksessa tutkin oppimisen iloa sosiokulttuurisen oppimisen ja jaetun ilon viitekehyksessä. Myös Karjalainen ja Puroila (2017, 26) ovat tutkineet jaettuja ilon hetkiä, yksilön sisäisen ilon kokemuksen sijaan. Tämä on olennaista omassa tutkimuksessani, sillä sisäistä iloa on haastavaa havainnoida videolta ja tämän vuoksi tutkimukseni rajautuukin ilon ulkoisiin ja näkyviin merkkeihin, jotka Karjalaisen ja Puroilan (2017, 26) mukaan ovat usein jaettuja ilon hetkiä. Jaettu oppimisen ilo on merkityksellistä sosiokulttuurisen oppimisen näkökulmasta, sillä sen mukaisesti oppimisprosessi tapahtuu aina vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön kanssa (Säljö 2004, 64; Vygotski & Cole 1978, 68; Taylor 2014, 416). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS 2004) kannustaa iloitsemaan yhdessä onnistumisista ja oivalluksista.

Oppimisen ilo liittyy myös vahvasti siihen, millaisena oppimisprosessi koetaan (Puolimatka 2004; Meyer & Tuner 2002; Allen 2010). Puolimatkan (2004, 103) mukaan juuri kiinnostus herättää tiedolliset valmiudet ja siksi oppimisprosessin kannalta tunteet ovat merkityksellisiä. Myös Rantala (2006, 13) kuvaa, miten tunteet voivat toimia oppimisen motivoivina tekijöinä. Lapsi suuntaa herkästi mielenkiintonsa ja tarkkaavuutensa mielenkiintoiseksi kokemaansa asiaan ja siten oppimisprosessi voi käynnistyä (Rantala 2006, 13). Oppimis- ja ajatteluprosessi on siis parhaimmillaan, kun tunne on oikealla tavalla suuntautunut ja virittynyt (Puolimatka 2004, 106; Meyer & Tuner 2002, 107). Tunteilla on merkittävä rooli oppimisessa, sillä mitä voimakkaampia tunteita oppimistilanteessa koetaan, sitä paremmat ovat oppimistulokset. Paremmat oppimistulokset näkyvät aiempien tutkimusten mukaan sekä parempana oppimismotivaationa että oppimissaavutuksissa. (Allen 2010, 156 & 170.)

Puolimatkan (2004, 110) mukaan tunteita tulisi harjoittaa, jotta ne muodostaisivat perustan älyllisten hyveiden kehitykselle, jotka taas ovat edellytys oppimiselle. Älyllisenä hyveenä Puolimatka nostaa esiin esimerkiksi motivaation oppia, ja kyvyn saada iloa esimerkiksi vaikean ongelman ratkaisemisesta. Myös Rantasen ja Määttän (2012, 89) mukaan oppimisen ilo liittyy usein aktiiviseen oppimisprosessiin sekä sen avulla saavutettuihin tuloksiin. Onnistumisen kokemukset kasvattavat toisin sanoen motivaatiota oppimiseen (Meyer & Turner, 2002 s. 111–112). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 22) määrittelevät oppimisen ilon, myönteiset tunteet ja luovuuden olennaiseksi osaksi oppimisen prosessia. Oppimisessa on tärkeää asettaa tavoitteita, ja sen kannalta on olennaista, että oppilaan minäkuva, itsetunto ja tunne omasta pystyvyydestä tukevat oppimiskykyä. Esiopetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014) myös korostetaan, että lapsilla on oikeus iloita oppimastaan.

Rantala ja Määttä (2012, 93–98) ovat tutkineet, miten oppimisen ilo ilmenee koulumaa-ilmassa. He ovat tutkimuksensa pohjalta koonneet tekijöitä, jotka vahvistavat oppimisen iloa koulussa. Oppimisen iloon vaikuttaa heidän havaintojensa mukaan se, millainen oppimisympäristö on. Rantalan ja Määttän mukaan vapaassa ilmapiirissä lapsi on luova ja utelias oppija, sekä mahdollisuus kokea oppimisen iloa on suurempi kuin rajoitetussa ympäristössä. Olennaista on kuitenkin, että opettaja asettaa ne puitteet, jonka rajoissa vapautta opetustilanteessa sallitaan ja vapauden tunne voi koostua joskus hyvin pienistäkin

asioista. Oikeanlaisen oppimisympäristön avulla voidaan tukea lapsen luontaista oppimisen iloa. Toiminnan tulisi olla lapsikeskeistä eli lapsella tulisi olla aktiivinen rooli. Rantala ja Määttä kuvaavat, että jos opettaja on itse äänessä ja aktiivinen eli opetus on opettajakeskeistä, lapsi helposti väsyä ja kyllästyy. Oppimisympäristön tulisi olla sellainen, että se sallii tunteiden ilmaisemisen, jotta lapsen ei tarvitse tukahduttaa tunteitaan. Myös myönteisellä palautteella, niin vertaisten kuin opettajankin antamana, voidaan vahvistaa lapsen luontaista oppimisen iloa.

Rantalan ja Määtän (2012, 93–98) listalta kouluikäisten oppimisen iloon vaikuttavista tekijöistä löytyy paljon Vygotskin (1982) ajatuksia tukevia huomiota. Yhtenä tärkeänä tekijänä he mainitsevat lapsen taitotasolle sopivat tehtävät, jolloin lapsi ei turhaudu liian helppoihin tehtäviin, mutta toisaalta tehtävät eivät kuitenkaan ole ylivoimaisia lapsen taitoihin nähden. He lisäävät vielä, että oppimisen ilo perustuu lapsen osaamiselle, eli että oppimisen lähtökohtana on lapsen kyvykkyys, eikä osaamattomuus. Myös tämä tukee Vygotskin (1982, 86) määritelmää lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvasta oppimisesta, jolloin lapsi voi oppia aikuisen tai vertaisten tuella omalla osaamisen alueellaan.

Rantala ja Määttä (2012, 93–98) määrittelevät oppimisen iloon liittyvän vahvasti onnistumisen kokemuksiin. Onnistumisen kokemukset konkretisoituvat usein pitkäjänteiseen työhön, joka lopulta johtaa onnistumiseen (Rantala & Määttä 2012, 93–98; Csikszentmihalyi 2005, 78). Rantalan ja Määtän (2012, 93–98) mukaan olennaista on kiireen välttäminen, sillä silloin lapsi ei ehdi nauttia oppimisesta. Oppimisen ilo koostuu usein ongelman ratkaisusta tai tehtävän valmiiksi tekemisestä ja se harvoin toteutuu kiireessä.

Oppimisen iloa tukevana ajatuksena on jaettu yhteinen ilo, sillä yhdessä koettu ilo lisää ilon tunnetta. Sosiaaliset suhteet ja toimiva vuorovaikutus ovat oppimisen voimavaroja, ja niitä tulisi harjoitella. Leikki on Rantalan ja Määtän mukaan tärkeää, sillä sen avulla lapsille luodaan mahdollisuuksia kokea oppimisen iloa. Lapsella tulisi olla mahdollisuus myös osallistua oppimistaan koskevaan päätöksentekoon ja valintoihin. (Rantala & Määttä 2012, 93–98.)

Yhteenvedon oppimisen iloa voidaan kuvata ilmiönä hyvin monesta suunnasta, vaikka tutkimus on rajattu sosiokulttuurisen oppimisen ja jaetun ilon näkökulmaan. Oppimisen

ilon havainnoinnissa on olennaista huomioida esimerkiksi vuorovaikutuksellinen näkökulma, lapsen kokemus onnistumisesta, oppimisympäristön vaikutus sekä myös opettajan toiminta ja rooli tunneilmaston luojana.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän Pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia, millä tavalla lapset ilmaisevat oppimisen iloa ja millaisena ilmiönä se näyttäytyy. Tavoitteenani on lisäksi tarkastella erityisesti, miten vuorovaikutus välittyy oppimisen ilon hetkissä. Edellisessä luvussa esitellyn teoreettisen viitekehyksen mukaisesti oppimisen ilon tarkka määrittäminen on haastavaa, sillä se koostuu monista siihen vaikuttavista eri tekijöistä. Tämän tutkielman tehtävänä ei olekaan varsinaisesti määritellä oppimisen iloa, vaan ennemminkin lähestyä sitä tulkitsemisen ja ymmärtämisen kautta.

Tämän tutkielman tutkimuskysymys muotoutuu edellä esiteltyjen tavoitteiden pohjalta:

1. Millä tavoin oppimisen ilo ilmenee ja näyttäytyy lasten toiminnassa?

Tutkimuksessani pyrin havaitsemaan oppimisen ilon hetkiä aineistosta, joka on kuvattu esiopetusryhmässä varhaisen tiedekasvatuksen kontekstissa. Näiden ilon ja onnistumisen hetkien näkyväksi tekemisellä on tarkoituksena hahmottaa oppimisen iloa ilmiönä ja syventää ymmärrystä siitä, miten oppimisen ilo näyttäytyy lapsilla. Seuraavissa luvuissa esittelen, miten olen kerännyt ja analysoinut aineistoa ja miten keräämäni empiirinen aineisto peilautuu aiempiin tutkimuksiin ja teoreettiseen viitekehykseen.

4 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena ja aineistona on esiopetusikäisten lasten tiedekasvatustyöpajoista kuvattu videomateriaali. Tässä tutkimuksessa kerätty aineisto on jäsennetty aineistolähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä ja analyysiä on syvennetty vielä fenomenologis-hermeneuttisen menetelmän avulla.

4.1 Laadullinen tapaustutkimus esiopetusryhmässä

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan jotain ilmiötä ja siinä on kyse vähitellen tapahtuvasta ilmiön käsitteellistämisestä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73; Kiviniemi 2018, 77). Tässä tutkimuksessa ilmiöllä tarkoitetaan oppimisen ilon ilmenemistä. Laadullinen tutkimus etenee vuorovaikutteisesti, kun teoreettiset näkökulmat kohtaavat kentältä nousevia havaintoja ja ne suodattuvat tutkijan omien intressien ja tulkintojen läpi (Kiviniemi 2018, 77). Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, jonka avulla tutkitaan esimerkiksi tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Tapaustutkimuksen etuna on saada ilmiöstä syvällistä tietoa. (Metsämuuronen 2011, 94–95.) Tässä tutkimuksessa empiirisen tutkimuksen kohteena ovat esikouluikäiset lapset ja toimintaympäristönä päiväkodin tiedekasvatustyöpajat.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty ”Monilukutaitoa opitaan ilolla” (MOI) -kehittämishjelman tiedekasvatustyöpajojen lorutiedetuokioilta. MOI-kehittämishjelman tavoitteena on vahvistaa lasten monilukutaitoa luomalla toimintamalleja ja vahvistamalla varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen henkilöstön osaamista (Kumpulainen ym. 2019, 7). Tutkimuksen aineisto koostuu videotallenteista, jotka on kuvattu kolmessa suomalaisessa esikouluryhmässä viiden viikon aikana. Esikouluryhmien lapset (n=31) ovat iältään 5–6-vuotiaita. Tiedekasvatustyöpajojen vetäjinä toimi kaksi tutkijaa hankkeesta ja lisäksi ryhmän omat aikuiset olivat tuokioissa paikalla. Itse en ollut läsnä tuokioiden toteuttamisessa ja videoinnissa, vaan tämän tutkimuksen aineisto perustuu valmiiseen videomateriaaliin.

4.1.1 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto on kerätty havainnoimalla videotallenteita. Nykyisin kasvatustieteen alalla käytetäänkin paljon videoita tutkimuksen apuna (Karjalainen, Hanhimäki & Puroila 2019, 134; Goldman & McDermott 2007, 101). Videoiden analysointi tuo esiin uusia näkökulmia, jotka ovat lähtökohtana reflektoinnille sekä vuorovaikutuksen ja tulkintojen havainnoinnille. Videoaineistojen vahvuutena on reaaliaikaiseen havainnointiin verrattuna ajan hidastaminen ja hetkien moninkertainen katseleminen. Uudelleen katselemisen avulla voidaan aineistosta löytää uusia puolia ja siten syventää aineiston analyysiä. (Goldman & McDermott 2007, 101.)

Havainnoinnissa tutkijan tehtävänä on tarkkailla tutkimuksen kohdetta ja tehdä huomioistaan muistinpanoja (Metsämuuronen 2011, 120). Tuomin ja Sarajärven (2018, 69) mukaan havainnointi sopii tiedonhankintamenetelmäksi silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään vähän tai jos ilmiöstä on vaikea saada muulla tavoin tietoa. Havainnointimenetelmän etuna on, että ilmiötä voidaan silloin tutkia sen oikeissa yhteyksissä. Havainnoinnin avulla voidaan saada ilmiöstä monipuolisesti tietoa. Tutkimuksessani käytin havainnoinnin muotona havainnointia ilman osallistumista. Menetelmässä tutkittavat tietävät osallistuvansa tutkimukseen ja heiltä on saatu havainnointiin lupa. Erityispiirteenä havainnoinnissa ilman osallistumista on se, että tutkijan ja tutkimuksen tiedonantajien välinen vuorovaikutustilanne ei ole tiedonhankinnan kannalta olennainen, vaan tutkija toimii ulkopuolisena tarkkailijana. Tämän vuoksi menetelmä sopii hyvin myös videoaineiston havainnointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 70.) Metsämuuronen (2011, 121) kuvaa havainnointia ilman osallistumista täydelliseksi havainnoinniksi, sillä silloin tutkija on täysin ulkopuolinen ja voi keskittyä pelkästään ilmiön tutkimiseen.

Tuomin ja Sarajärven (2018, 19) mukaan tutkimustuloksiin vaikuttaa, millaisin välinein tutkimusta tehdään. Tässä tutkimuksessa, jossa oppimisen iloa havainnoidaan videotallenteilta, täytyykin huomioda se, että vain näkyviä oppimisen ilon merkkejä voidaan havainnoida. Tällöin esimerkiksi sisäinen ilon kokemus täytyy sulkea tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen kohteena kokemukset ovat hetkellisiä ja niitä ei voida tutkia vain kielellisen ilmaisun avulla, ja tämä tuleekin huomioda aineiston keruussa (Moilanen & Räihä 2018, 59). Havainnoidessani videoaineistoa, kiinnitin huomiota kaikkiin mahdollisiin oppimisen iloa ilmaiseviin merkkeihin, joita lapsilla näkyi oppimisen ilon hetkissä.

4.1.2 Aineistonkeruun toteuttaminen

Tiedekasvatuksen työpajoissa tutustuttiin joko värien sekoittamiseen tai vesihöyryn muodostumiseen. Työpajat oli jaettu kolmeen vaiheeseen: orientaatio tutkimukseen, tutkimuksien tekeminen ja raportointivaihe. Orientaatiotuokiossa lapset viritettiin aiheeseen teemaan sopivan runon ja sorminukke ”Nuutisen” avulla. Nuutinen tarvitsi lasten apua ongelman ratkaisussa, ja aikuinen myös havainnollisti tulevaa tutkimusta. Runo oli suunniteltu herättämään lasten mielikuvitus ja uteliaisuus ja sen tarkoituksena oli myös palautella mielikuvia lasten aiemmista kokemuksista aiheeseen liittyen. (Vartiainen & Kumpulainen 2020, 495.)

Varsinaisessa tutkimusvaiheessa lapset saivat itse toteuttaa tutkimuksen sekä tehdä siitä havaintoja. Lasten roolia aktiivisena tutkijana vahvistettiin draaman keinoin, kun lapset saivat laboratoriotakit ja suojalasit ja pääsivät tekemään tutkimuksia oikeilla välineillä. Tutkimusten tekemisen aikana lapset oli sijoitettu pieniin pöytäryhmiin työpareittain, joten heillä oli mahdollisuus tehdä myös yhteistyötä muiden kanssa. Tutkimuksen tarkoituksena oli luoda lapsille mahdollisuus tehdä monenlaisia havaintoja ja tehdä tutkimusta omaan tahtiin, sen sijaan että heidän olisi pitänyt noudattaa tarkasti opettajan ohjeita. (Vartiainen & Kumpulainen 2020, 495–496.)

Raportointituokio pidettiin tutkimuksen jälkeen ja siinä käytiin yhdessä läpi lasten havaintoja ja lapset saivat kertoa sorminukke-Nuutiselle tutkimuksensa tulokset. Koska koetilanne oli avoin, lapsilla oli mahdollisuuksia saada omannäköisiään tuloksia. Raportointituokiolla lapset saivat kertoa muille, miten he olivat kyseistä ilmiötä tutkineet ja millaisia tuloksia he olivat saaneet. (Vartiainen & Kumpulainen 2020, 497.)

Lorutiedetuokioiden videomateriaalia on kuvattu viidellä eri tuokiolla, jotka on kuvattu kolmessa eri ryhmässä, yhden tuokion pituus on 45 minuuttia. Videoaineisto on kuvattu kolmella kameralla, jotka mahdollistavat saman hetken tarkastelun eri näkökulmista. Yhteensä videotallenteita on 34 h. Tämän tutkimuksen aineistona oli kaksi orientaatiotuokiota, kolme tutkimustuokiota ja kolme raportointituokiota, ja videoaineistoa tuokioista oli yhteensä kuvattuna 6 h 45 min. Videoaineistot on kerätty toimintakauden 2017–2018 aikana.

4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on systemaattinen ja objektiivinen menetelmä aineiston analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Aineistolähtöinen analyysi pyritään tekemään mahdollisimman puhtaasti aineiston pohjalta ja ilman ennakko-oletuksia. Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on luoda tutkimuksen aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Teoreettista kokonaisuutta lähdetään rakentamaan analyysiyksiköiden pohjalta, jotka valitaan aineiston perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.) Tässä oppimisen ilon tutkimuksessa lähestyin ilmiötä tekemällä ensin aineistolähtöisen sisällönanalyysin, ja sen jälkeen kokosin teoreettisen viitekehyksen, johon vertasin havaintojani. Aineistolähtöisen analyysin haasteena on, että havaintoihin vaikuttaa myös tutkijan oma tulkinta, tutkijan valitsemat menetelmät sekä se, miten aihe on rajattu (Sarajärvi & Tuomi 2018, 80).

Aineiston analysoinnissa käytin apuna Atlas.ti-ohjelmaa, joka on data-aineiston hallitsemiseen ja laadullisen analyysin tekemiseen tarkoitettu ohjelmisto. Ohjelmiston avulla laadullista aineistoa voidaan helposti hallita, rajata, järjestellä ja taltioida. (Laajalahti & Herkama 2018, 108.) Analyysiohjelman avulla aineiston analysointi on tarkempaa ja systemaattisempaa, kuin pelkästään käsin kirjattuna, ja tämä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Atlas.ti-ohjelmisto sopii käytettävyytensä puolesta hyvin erityisesti aineistolähtöiseen analyysiin, sillä sitä voidaan kutsua koodipohjaiseksi teorianrakentajaksi. (Laajalahti & Herkama, 2018, 110.) Ennen varsinaisen analyysin aloittamista katselin videoaineiston useamman kerran läpi ja pyrin saamaan kokonaiskuvan tuokioista ja mahdollisista oppimisen ilon hetkistä.

Aineiston analysoinnissa on tärkeää nimetä dokumentit mahdollisimman täsmällisesti, jotta työskentely olisi jatkossa helpompaa (Laajalahti & Herkama 2018, 116). Nimesin aineistodokumentit sen mukaisesti, mitä aihetta niissä käsiteltiin sekä minkä tyyppinen tuokio oli kyseessä (Taulukko 1). Nimesin osaan dokumenteista myös ryhmän tunnuksen, koska samoja tutkimuksia tekivät eri ryhmäläiset.

Taulukko 1. Tiedekasvatustuokioiden aineisto.

Aineistodokumentti:	Kesto (min.):
1. Väritutkimuksia (1 ryhmä)	13:47.82
2. Raportointi väritutkimuksista (2 ryhmä)	10:48.64
3. Orientaatio väritutkimukseen (1 ryhmä)	6:25.88
4. Raportointi väritutkimuksista (1 ryhmä)	8:54.53
5. Orientaatio höyrytutkimukseen	16:46.00
6. Raportointi höyrytutkimuksista	03:53.23
7. Höyrytutkimuksia	09:14.05
8. Väritutkimuksia (2 ryhmä)	22:00.31

Tuomin ja Sarajärven (2018, 91) mukaan aineistolähtöisessä tutkimuksessa aluksi tulee määrittää analyysiyksikkö, joka määritetään tutkimustehtävän ja aineiston pohjalta. Tutkimuksessani analyysiyksikkönä on oppimisen iloa ilmentävät kuvaframit eli katkelmat videotiedostoista. Merkitsin tutkimukseni kannalta kiinnostavat videoaineistokatkelmat Atlas.ti-ohjelmassa sitaatioiksi. Sitaatiot olivat toisin sanoen hetkiä, jolloin havaitsin oppimisen iloa. Ohjelma tallentaa merkityt sitaatiot muistiin, jolloin niihin voidaan helposti myöhemmin palata (Laajalahti & Herkama 2018, 118). Atlas.ti-ohjelman avulla merkitsemäni videokatkelmat eli sitaatiot saivat numerokoodit, joiden avulla niitä oli helppo paikantaa aineistosta. Numerokoodin ensimmäinen numero merkitsee tuokiota (kts. Taulukko 1) ja jälkimmäinen sitaation järjestystä. Siten esimerkiksi merkintä 4:2 tarkoittaa, että katkelma on ensimmäisen ryhmän raportointituokiolta väritutkimuksista, ja että kyseessä on toinen oppimisen iloa kuvaava hetki kyseisellä tuokiolla.

Seuraavaksi lähdin koodaamaan valitsemistani sitaatioista oppimisen ilon ilmauksia omien havaintojeni pohjalta. Koodaamisella tarkoitetaan aineiston systemaattista läpikäymistä ja pilkkomista helpommin tulkittavaksi (Eskola & Suoranta 1998, 112). Eli toisin sanoen tutkimuskysymysten kannalta olennaisten asioiden merkitsemistä aineistosta (Laajalahti & Herkama 2018, 118). Atlas.ti-ohjelman avulla pystyin helposti etsimään olennaisia oppimisen iloa kuvaavia koodeja videoaineistosta, sekä nimeämään ne

jatkotyöskentelyn helpottamiseksi. Pyrin havainnoimaan oppimisen iloon viittaavat merkit herkästi ja tämä vaati videotallenteiden katsomista useamman kerran, jotta sain kaikki oppimisen ilon merkit koodattua. Laajalahti ja Herkama (2018, 119) muistuttavatkin, että aineiston läpikäyminen vie paljon aikaa, sillä koodaaminen on tulkintaa vaativaa analyysiä, joka kannattaa tehdä alusta lähtien huolella. He kuvaavatkin koodausprosessia edestakaiseksi liikkeeksi aineiston sisällä.

Käytin koodauksessa ”open coding” menetelmää, joka tarkoittaa, että lisäsin ja nimesin koodeja sitä mukaa kun niitä tuli aineistossa vastaan (Laajalahti & Herkama 2018, 118). Koodeja eli siis ollut keksitty tai valittu etukäteen, vaan ne tulivat aineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta. Tämä myös tukee ajatusta aineistolähtöisestä analyysistä. Nimesin aineiston koodit sen mukaisesti, kuin ne mielestäni ilmensivät oppimisen iloa, esimerkiksi ”nauraminen” ja ”huudahdus”. Erilaisia koodeja tuli lopulta yhteensä 24 kappaletta.

Koodaamisvaiheen jälkeen tein aineiston pelkistämisen eli redusoinnin. Aineiston pelkistämisen vaiheessa analysoitava informaatio kirjoitetaan auki ja etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia. Samalla pyritään tiivistämään samaa tarkoittavat ilmaisut. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.) Redusointivaiheessa merkitsin koodeihin väritunnukset, jotta näkisin miten havaintoni jakautuvat ja mitkä koodit olivat samankaltaisia. Seuraavaksi ryhmittelin koodit alaluokkiin. Aineiston ryhmittely eli klusterointi tarkoittaa sitä, että alkuperäisdatan pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään alaluokiksi, jotka nimetään aineiston sisällön mukaan. Alaluokille tehdään pääluokka ja vähitellen siirrytään aineiston abstrahointiin eli käsitteellistämiseen. Abstrahoinnissa aineiston alkuperäisdatasta edetään kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on saada käsitteitä yhdistämällä lopulta vastaus tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92–94; Alasuutari 2011, 33.) Analyysiohjelmistoa käytettäessä on myös tärkeää muistaa, että tutkijan tehtävänä on tulkita aineistoa ja tehdä varsinainen analyysi, ohjelma toimii vain tukena ja työvälineenä (Laajalahti & Herkama 2018, 109).

Atlas.ti-ohjelmassa ”code co-occurrence” työkalun avulla voidaan tutkia, millaisia yhteyksiä koodeilla on toisiinsa (Laajalahti & Herkama 2018, 123). Omassa tutkimuksessani lähdin tutkimaan koodien välisiä yhteyksiä, kun olin ensin ryhmitellyt koodit väreittein alaluokkiin ja sen jälkeen pääluokkiin. Vertasin aineistoa pääluokittain olemassa ole-

viin koodeihin, ja tutkin, mitkä koodit toistuivat samanaikaisesti videokatkelmissa eli sitaatioissa. Ensivaikutelmani mukaan osa koodeista toistui usein yhdessä ja päällekkäisinä, joten pohdin, onko tämä tuloksien kannalta merkityksellinen havainto.

Analysoin aineistoa ja valitsemiani koodeja myös Atlas.tin ”code document table”-työkalun avulla. Tämän työkalun avulla voi vertailla koodien esiintymistiheyttä ja tutkia onko dokumenttien välillä yhteneväisyyksiä tai eroja. Koodien tarkastelussa dokumenttien tasolla voidaan myös tutkia, mitä jää näkymättömiin ja voiko mahdolliset eroavaisuudet johtua tutkijan omasta toiminnasta vai ovatko erot merkityksellisiä. (Laajalahti & Herkama 2018, 123.) Analysoidessani aineistoa työkalun avulla, tutkin, eroavatko erilaiset tuokiot toisistaan eli onko sitaatioiden ja koodien määrissä eroja ja onko se merkityksellistä tuloksien näkökulmasta.

Saturaatiolla voidaan kuvata tilannetta, kun aineistossa alkavat toistumaan tietyt asiat ja sieltä ei nouse enää uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74; Eskola & Suonranta 1998, 46). Eskola ja Suonranta (1998, 15) nostavat esiin ongelman, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä voi olla rajaton. Tutkimuksessani päätin aineiston olevan riittävä, kun havainnoissani alkoivat selkeästi toistua tietyt koodit. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 76) huomauttavat kuitenkin, että olennaista on pohtia, sopiiko kokonaisuuden kuvaamiseen paremmin yhtenäisyyden vai erityispiirteiden kuvailu. Yhtenäisyyden kuvaamisessa saturaatio on toimivampi menetelmä, kun taas erilaisuuden hakemiseen se ei niinkään sovi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 76.) Oppimisen ilon -tutkimuksessa havainnot alkoivat selkeästi kerääntyä tietyille koodeille, ja sen perusteella saturaatiomenetelmä sopii tähän tutkimukseen hyvin. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää, miten oppimisen ilo ilmenee ja siihen sopii yhteisten piirteiden hakeminen hyvin.

Vaikka Atlas.ti-ohjelmistossa on kätevää jäsenellä videoaineistoa, Laajalahti ja Herkama (2018, 109) toteavat kuitenkin, että useimmissa tutkimuksissa on edelleen tarpeen myös aineiston litterointi. Omassa tutkimuksessani päädyin litteroimaan tuloksien kannalta kiinnostavat ja olennaiset katkelmat, jotta niiden merkitykset olisivat helpommin näkyvissä ja tulkittavissa. Samalla päädyin käyttämään niitä esimerkkeinä tuloksissa.

4.3 Merkityksien luominen videoaineistosta

Aineiston syvemmissä analyysissä hyödynsin fenomenologis-hermeneuttista ulottuvuutta. Fenomenologis-hermeneuttisen näkökulman avulla nostan tutkimuksessani esiin kokemuksellisuuden, merkitysten luomisen ja yhteisöllisyyden vaikutuksia tutkimustuloksiini. (Laine 2018, 29.) Denzin ja Lincoln (2011, 8) myös kuvaavat, että laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista tutkia, miten sosiaaliset kokemukset rakentuvat ja antaa niille merkityksiä.

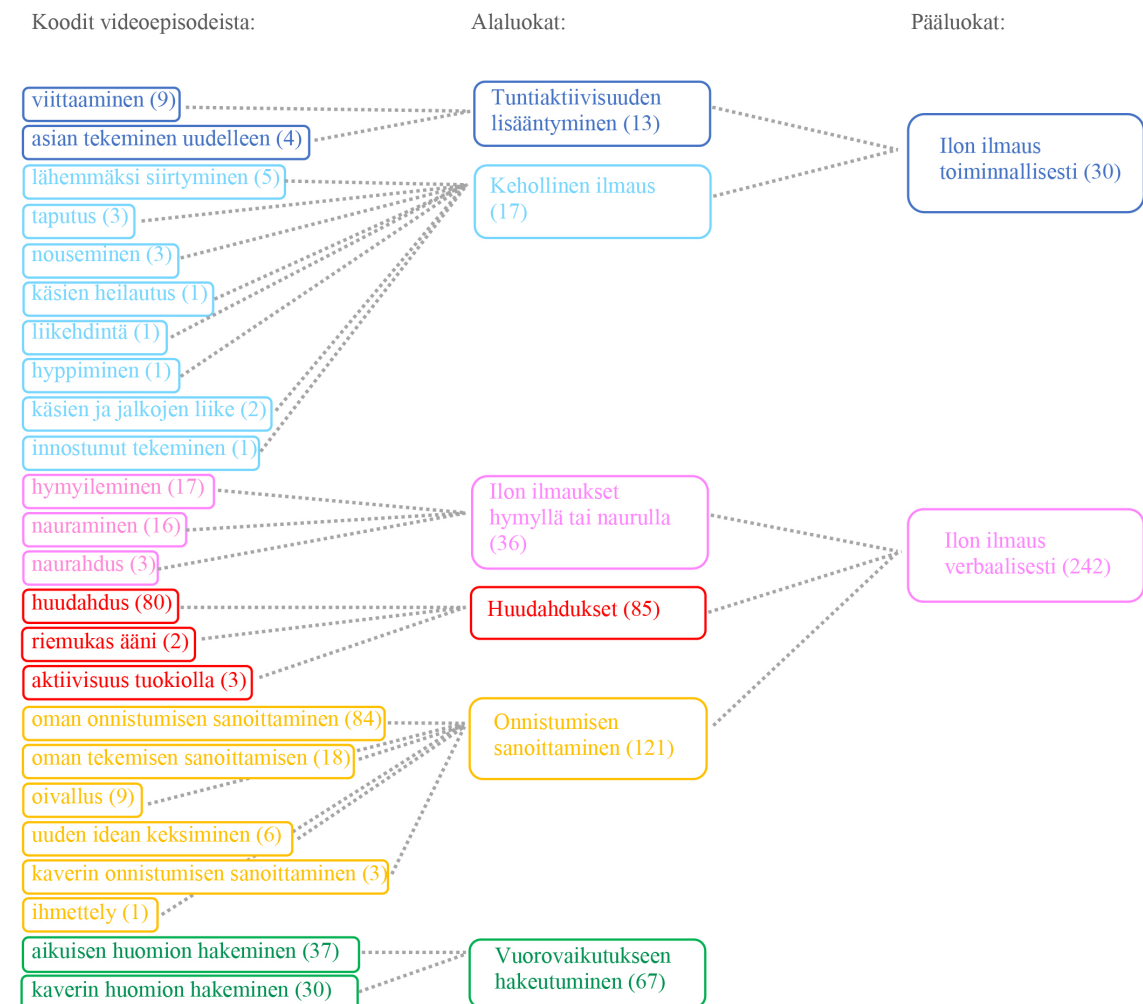
Taylorin (2014, 402 & 405) teoria multimodaalisesta merkitysten luomisesta pohjautuu Vygotskin ajatukseen sosiokulttuurisesta oppimisesta, eli että oppimisprosessiin kuuluu olennaisena osana vuorovaikutus ja yhteistyö muiden kanssa. Taylorin mukaan vuorovaikutustilanteissa tulisi kiinnittää huomiota myös ei-kielellisiin merkityksiin, kuten esimerkiksi eleisiin, asentoihin ja ympäristöön. Multimodaalisen analysoinnin avulla lasten vuorovaikutuksen virtauksessa voidaan kiinnittää huomiota kielellisen ilmaisun lisäksi esimerkiksi ilmeisiin, eleisiin sekä visuaaliseen, spatiaaliseen ja haptiseen viestintään. Karjalainen, Hanhimäki ja Puroila (2019, 133) kuvaavat lapsen ilmaisua niin moninaiseksi, että sen kuvaamiseen tarvitaan muutakin kuin kielellisen ilmaisun kirjaaminen. Sanallisen puheen lisäksi olennaista ovat eleet, kehon liikkeet, äänet ja ilmeet. Tässä tutkimuksessa oppimisen ilon merkkejä on havainnointu myös muilla kuin kielellisillä tavoilla ja olen syventänyt analyysiä keskittymällä erityisesti vuorovaikutustilanteisiin, joissa näkyvät jaetut oppimisen ilon hetket. Näissä vuorovaikutustilanteissa olen pilkkonut hetket multimodaalisen taulukon avulla keskittyen oppimisen ilon merkkeihin.

Fenomenologisen tutkimuksen mukaan aineiston tulkinnassa merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen perustuu pitkälti tutkijan omien kokemusten myötä kehittyneeseen ymmärrykseen. Ilmiön ymmärtäminen koostuu sen osien ja niiden välisten suhteiden ymmärtämisestä. Ilmiö ei tutkimuskohteena olekaan yksiselitteinen, vaan koostuu monista eri tekijöistä. Merkityskokonaisuuksien tulkintaa ohjaa myös tutkimuskysymys ja samalla se rajaa näkökulmaa, jolla aineistoa havainnoidaan. (Laine 2018, 43–44.) Laine nostaa esiin ajatuksen, että kokemusten ja merkityksien tulkitsemisessa ei ole tavoitteena saada aikaan yksiselitteisiä tuloksia, vaan paremminkin tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ilmiötä yleisen tason lisäksi myös sen moninaisemmilla ja yksilöllisillä tasoilla (Laine 2018, 45).

Fenomenologisessa ja aineistolähtöisessä tutkimuksessa teoria otetaan mukaan vasta, kun aineisto on analysoitu, ja sen jälkeen aineistoa voidaan jäsentää ja verrata aiempiin teorioihin ja tutkimuksiin. Tarkoituksena on, että aineistolähtöisen tutkimuksen tulokset ovat pääosassa ja muiden tuloksia arvioidaan suhteessa niihin. (Laine 2018, 48.) Oppimisen ilon tutkimuksessa otin taustateorian mukaan aineiston analysoinnin jälkeen, ja tarkastelin tuloksia kokoamani teoreettisen viitekehyksen läpi. Eli tässä vaiheessa laajensin ajateluani ja annoin teorian ja tuloksien keskustella keskenään. Seuraavassa luvussa esittelen saamiani tutkimustuloksia ja samalla jäsenän ja vertaan niitä tutkimukseni alussa määrittelemääni oppimisen ilon teoreettiseen viitekehykseen ja aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, millä tavalla lapset ilmaisevat oppimisen iloa ja millaisena ilmiönä se näyttäytyy. Tavoitteenani on lisäksi tarkastella erityisesti, miten vuorovaikutus välittyy oppimisen ilon hetkissä. Tutkimuskysymyksessäni pohdin, miten oppimisen ilo ilmenee ja näyttäytyy lasten toiminnassa. Aluksi etsin aineistosta erilaisia oppimisen ilon hetkiä, jotka sitten koodasin sen mukaisesti, miten oppimisen ilo niissä havaintojeni mukaan näyttäytyi. Erilaisia oppimisen ilon ilmauksia eli koodeja löytyi aineistosta yhteensä 24. Seuraavaksi ryhmittelin koodeja väreittäin, jonka jälkeen nimesin niille alaluokat ja pääluokat (Kuvio 1).



Kuvio 1. Koodien luokittelu ja lukumäärät.

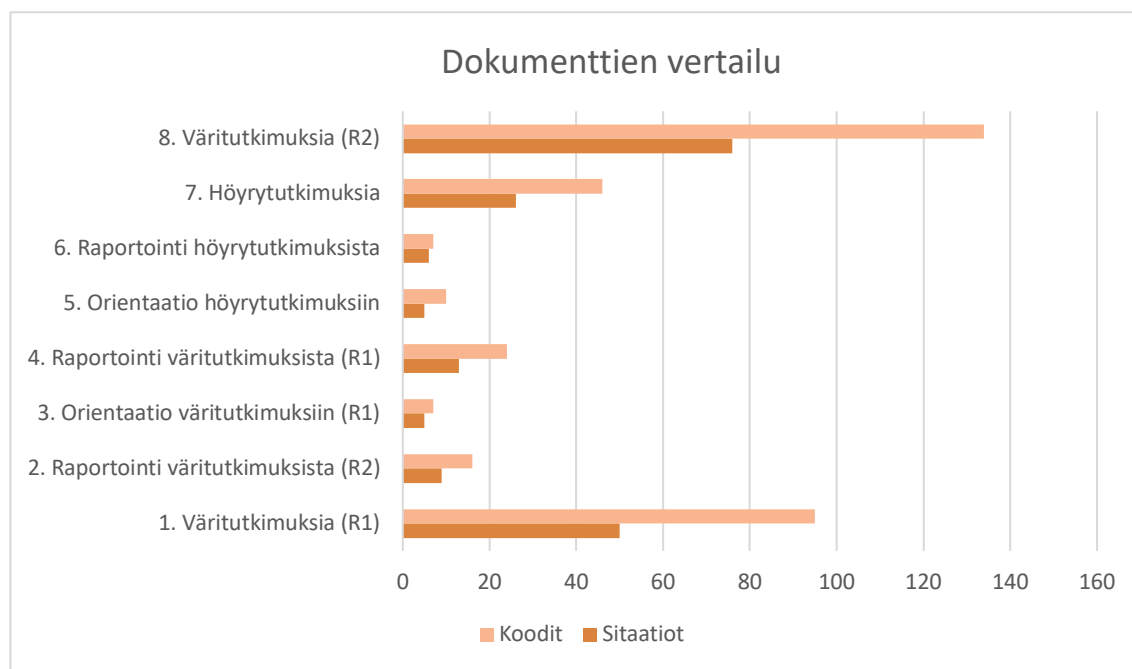
Aineistosta löydettyt pääluokat ohjaavat pelkistämään ja jäsentämään teoriaa ja niiden avulla tuloksia voidaan käsitteellistää (Kiviniemi 2018, 78 & 83). Oppimisen ilo näkyi aineistossa pääluokkien tasolla kahdella tavoin, verbaalisesti ja toiminnallisesti. Yhteensä oppimisen ilon ilmauksia aineistosta löytyi 252, mikä on aika suuri määrä. Verbaalisia ilon ilmauksia oli selkeästi enemmän, yhteensä 242 koodausta. Toiminnallisia ilon ilmauksia oli yhteensä 30. Lisäksi huomioni kiinnittyi erityisesti oppimisen ilon jakamiseen ja vuorovaikutuksellisiin hetkiin, ja nimesin aineistosta erikseen myös vuorovaikutukseen hakeutumisen ilmauksia. Vuorovaikutukseen hakeutumiseen liittyviä ilmauksia löytyi yhteensä 67.

Oppimisen ilon ilmauksissa eli aineiston koodeissa näkyy vahvasti, että oppimisen ilo on näkyvää ja kuuluvaa, eli lasten oppimisen ilo ilmeni erilaisina ääninä, puheena ja kehollisena toimintana. Tämä oppimisen ilon ilmeneminen vastaa hyvin Spinozan kuvausta ilosta, jossa sisäiset voimat kasvavat ilon hetkellä ja silloin ihminen on elinvoimainen ja aktiivinen (Pietarinen 1993, 24–25). Oppimisen ilon hetkellä lapsella on mahdollisuudet kehittyä ja ylittää oman osaamisensa rajoja (Pietarinen 1993, 24–25; Csikszentmihalyi 2005, 70; Vygotski 1982, 99–100). Vuorovaikutukseen hakeutuminen on myös merkityksellistä oppimisen kannalta, sillä lapsen potentiaalinen ongelmanratkaisukyky näkyy juuri aikuisen tai ikätovereiden kanssa yhteistyössä toimiessa (Vygotski & Cole 1978, 86).

Aineistosta paikannettujen oppimisen ilon hetkien pituus vaihteli vajaan sekunnin ja 28 sekunnin välillä (0:00.56 - 0:28.34). Suurin osa hetkistä kesti alle 5 sekuntia, eli hetket olivat hyvin lyhyitä ja nopeasti ohimeneviä. Lyhyin oppimisen ilon hetki oli ”huudahdus” ja pisin ”innostunut tekeminen”, jolloin lapsiryhmä innostui intensiiviseen toimintaan, kun tutkimustuokio oli jo loppumaisillaan.

Lisäksi selvitin tutkimuksessa tuokioiden keskinäisiä eroja. Videoaineistot koostuivat tutkimuksellisista tuokioista sekä raportointi- ja orientaatiotuokioista. Dokumenttien vertailussa näkyi, millaisissa tuokiassa oppimisen iloa näkyi eniten (Kuvio 2). Eniten oppimisen ilon hetkiä eli sitaatioita kertyi tutkimuksellisiin tuokioihin, yhteensä 107 hetkeä kolmella tuokiolla, keskiarvona noin 36 hetkeä/tuokio. Ohjattuihin opettajajohtoisin tuoki-

oihin eli orientaatio- ja raportointituokioihin sitaatioita kertyi sen sijaan yhteensä 38 hetkeä viidellä tuokiolla, keskiarvona noin 8 hetkeä/tuokio. Koodeja ja sitaatioita kertyi samoihin tuokioihin samanlaisessa suhteessa, eli jos oli paljon sitaatioita eli oppimisen ilon hetkiä, kyseisissä tuokioissa oli enemmän osumia oppimisen ilon koodeihin (Kuvio 2).



Kuvio 2. Koodien ja sitaatioiden toistuminen aineistossa.

Seuraavissa alaluvuissa erittelen saamiani tuloksia tarkemmin.

5.1 Oppimisen ilon ilmaukset verbaalisesti

Suurin osa havainnoimistani oppimisen ilon ilmauksista oli verbaalisia, eli sanallisia tai niihin liittyi jollain tavoin ääni. Verbaaliset ilon ilmaukset jakautuivat onnistumisen sanoittamiseen, huudahduksiin ja ilon ilmauksiin hymyllä tai naurulla (Kuvio 1). Myös Karjalainen ja Puroila (2017, 25–26) ovat määritelleet lasten kokeman ilon näkyvän sanoitettuina ilon kokemuksina, nauruna ja hymyinä. Heidän tutkimuksessaan ei mainittu erikseen huudahduksia, joita taas löytyi paljon omasta tutkimuksestani. Tämä ero voi selittyä sillä, että lapset ilmaisevat oppimisen iloa useammin huudahduksin ja muita ilon merkkejä enemmän nauruna ja hymyinä.

Oppimisen ilon hetkillä eniten verbaalisia ilmauksia näkyi onnistumisen sanoittamisessa (n=121). Onnistumisen sanoittaminen ilmeni lapsen oman onnistumisen (n=84) tai tekemisen sanoittamisessa (n=18), eli lapsi kertoi ääneen omasta onnistumisestaan tai kuvaili mitä on parhaillaan tekemässä. Usein onnistumisen sanoittaminen kohdistui joko ryhmän aikuiselle tai vieruskavereille, mutta toisinaan lapset saattoivat vain sanoa ajatuksensa ääneen, kohdistamatta sitä varsinaisesti kenellekään. Kielen avulla lapsi voi jakaa kokemuksiaan muiden kanssa, ja sen avulla on mahdollista ilmaista myös merkityksiä ja sisältöjä sekä tunnetiloja (Säljö 2004, 84; Vygotski 1982, 208–209). Alla esimerkkejä siitä, miten lapset ilmaisivat tuokioilla omia onnistumisiaan.

Lapsi 2: ”Tost tuli tummanvihreetä!” (1:15)

Lapsi 2: ”Kattokaa mä tein yhtä tummaa sinistä eri väreillä!” (1:31)

Lapsi 6: ”Oikeesti! Meidän jääpala liikkuu! (7:2)

Onnistumisen sanoittamisen lisäksi lapsen sanoittivat omaa tekemistään ja työskentelyään (n=18). Lapsille oli selkeästi tärkeää saada sanoa ääneen omia ajatuksiaan heidän työskennellessään. Seuraavaksi muutamia esimerkkejä, joissa näkyy, miten lapset sanoittivat omaa tekemistään.

Lapsi 6: ”Ja sitte suihkutuksen jälkee sekoitus!” (7:18)

Lapsi 4: ”Sinisestä ja keltasesta tulee vihreetä.” (8:28)

Lapsi 7: ”Mäki teen violettia!” (8:34)

Lapset myös sanoittivat kaverin onnistumista (n=3). Kaverin onnistumisen huomaaminen kertoo siitä, että lapset olivat kiinnostuneita oman tekemisensä lisäksi myös muiden tekemisestä. Esimerkissä (8:31) lapsi 4 huomaa, miten vieruskaveri oli onnistunut sekoittamaan uuden värin. Samalla hän myös jakaa ja sanoittaa omaa tekemistään.

Lapsi 4: ”Hei, sä sait vihreetä, kato! Samaa kun mulla.” (8:31)

Onnistumisen sanoittaminen ilmeni aineistossa myös oivalluksina (n=9), uuden idean keksimisenä (n=6) ja ihmettelynä (n=1). Csikszentmihalyi (2005, 70) ja Vygotski (1982, 99–100) ovatkin kuvanneet lapsen oppimisen iloa tietoisuuden virraksi, jossa on mahdollista ylittää oman osaamisensa rajoja. Seuraavassa esimerkissä (6:2) lapsi 7 ohjeistaa vieruskaveriaan, miten höyryn valmistaminen onnistuu parhaiten.

Lapsi 7: ”Joo, jos sä paat tosi paljon sitä, siit tulee jonkun verran, tosi... jonkun verran paljon sitä höyryä, pilvee.” (6:2)

Verbaalisissa oppimisen ilon ilmauksissa oli paljon erilaisia huudahduksia (n=85) ja riemukkaita ääniä (n=2). Huudahdukset olivat usein yksittäisiä äännähdyksiä työskentelyn lomassa, kun lapsi onnistui jossain tekemässään tehtävässä. Huudahdukset näkyivät aineistossa joko yksittäisinä huudahduksina tai sitten ne olivat yhdistyneenä johonkin toiseen koodiin, kuten esimerkiksi kaverin huomion hakemiseen tai nauramiseen. Myös aktiivisuus tuokiolla (n=3) näkyi huudahduksina, kun lapset huudahtelivat vastauksia opettajan kysymyksiin. Alla esimerkkejä, millaisia huudahduksia aineistossa näkyi oppimisen ilon hetkien yhteydessä.

Lapsi 3: ”Ooh!” (1:3)

Lapsi 1: ”Tadaa!” (7:9)

Lapsi 6: ”Oooo! Ha ha ha!” (7:12)

Lapsi 2: ”Kattokaa!” (8:4)

Lapsi 2: ”Voi juma...!” (8:6)

Lapsi 1: ”Aah ha ha ha haa!” (8:48)

Oppimisen ilo näyttäytyi aineistossa myös hymynä (n=17) tai nauruna (n=36) ja ne olivatkin selkeitä ilon tunteen konkreettisia ilmauksia. Hymyily voitaisiin määritellä kuuluvaksi ilmeisiin, mutta tässä tutkimuksessa se sopi paremmin naurun kanssa samaan luokkaan, yhtenä ilon ilmauksen merkinä. Myös Cekaite & Andrén (2019, 852) ovat tutkimuksessaan 3–5-vuotiaiden tunteiden ja naurun jakamisesta yhdistäneet hymyilyn yhdeksi naurun sävyistä, vaikkakin hymyily ei ole yhtä tunnepitoinen ilmaisu kuin nauraminen. Pohdinkin hymyilyn sijoittamista tähän luokkaan pitkään, sillä kaikki muut ver-

baalisen ilmaisun alla olevat oppimisen ilon ilmaukset ovat äänekkäitä tai sanallisia. Toisaalta oppimisen ilmauksien havainnoinnissa ei noussut selkeästi muita ilmeitä esiin, johon tuen havainnointimenetelmästä, joten hymyily päättyi myös sen vuoksi verbaalisten ilon ilmauksien alle.

Cekaite & Andrén (2019, 852) määrittelevät naurun sosiaaliseksi ilmiöksi, jonka avulla voidaan osoittaa ja vahvistaa sitoutumista ja sen avulla voidaan myös kehittää sosiaalisia suhteita. Naurun avulla lapset voivat jakaa tunteita keskenään (Cekaite & Andrén 2019, 852). Alla olevissa aineistoesimerkeissä näkyy, miten nauru on osana vuorovaikutusta, kun lapsi elää oppimisen ilon hetkessä. Ensimmäisessä esimerkissä (7:8) lapsi ilmaisee naurulla iloa siitä, kun hän onnistuu tekemään suuremman höyrypilven itse keksimällään tavalla. Toisessa esimerkissä (8:5) lapsen nauru näyttäytyy ilona siitä, kun aikuinen huomaa hänen onnistumisensa ja tulee ihastelemaan lähemmäs. Lapselle on tärkeää jakaa onnistumisen kokemuksensa aikuiselle ja aikuinen puolestaan osoittaa sitoutumistaan ja kiinnostustaan huomaamalla lapsen kokemuksen ja kannattelemalla sitä.

Lapsi 6: ”Ooo... siit tulee viel enemmän! Hahahahaha! [Käsien heiluttelua.] ”Me sekoitettiin, kun me oltiin sumutettu sitä.” (7:8)

Lapsi 1: ”Pikkukupla!”

Aikuinen ihastelee: ”Wau!”

Lapsi 1: ”Hihihi!” (8:5)

Oppimisen ilon ilmaukset verbaalisesti olivat usein jaettuja ilon hetkiä, sillä koodit liittyivät usein koodeihin ”aikuisen huomion hakeminen” ja ”kaverin huomion hakeminen”.

5.2 Oppimisen ilon ilmaukset toiminnallisesti

Tutkimusaineistossani oppimisen ilo näyttäytyi toiminnallisesti eri tavoin. Toiminnallisia ilon ilmauksia löytyi aineistosta yhteensä 30 kertaa (Kuvio 1). Taylorin (2014, 213 & 402) mukaan myös ei-kielelliset merkitykset ovat tärkeitä ja hän kuvaa toiminnallista ilmaisua asennon kautta tehdyksi ilmaisuksi, johon ei viitata kielellä. Tunteiden ilmaisua

tulisikin tutkia kokonaisvaltaisena ilmiönä, jossa huomioidaan keholliset ilmaukset ja toiminta (Goodwinin, Cekaiten & Goodwinin 2012, 40–41). Myös Karjalainen ja Puroila (2017, 25–26) ovat määritelleet ilon näkyvän kehon ilmauksissa.

Aineistossa toiminnallisuus näkyi kehollisina ilmauksina ($n=17$), esimerkiksi taputuksena tai ylös nousemisena. Kehollinen ilmaus näkyi lasten omina liikkeinä, kuten hyppimisenä tai raajojen tai vartalon heilutteluna. Lapset myös halusivat katsoa kiinnostavaa kohdetta mahdollisimman läheltä ja tämä ilmeni, kun ryhmän keskellä tapahtui jotain kiinnostavaa ja lapset siirtyivät mahdollisimman lähelle nähdäkseen paremmin (Kuva 1). Taylorin (2014, 402 & 405) mukaan havainnoinnissa huomiota tulisikin kiinnittää esimerkiksi spatiaaliseen viestintään, eli mitä ilmaistaan tilan käytöllä ja sijainnilla.



Kuva 1. Oppimisen ilo kehollisena ilmauksena (4:4).

Oppimisen ilon ilmaukset toiminnallisesti näkyivät myös lasten tuntiaktiivisuuden lisääntymisenä ($n=13$). Videoissa näkyi selkeästi oppimisen ilon merkkejä, kun lapsen oivalsivat jonkin asian ja he viittasivat innokkaasti saadakseen vastata opettajan kysymykseen (Kuva 2). Lapset näyttivät kehollaan innokkuuttaan vastata opettajalle ja saattoivat jopa ponkaista ilmaan nostaessaan käden ylös ja halutessaan kertoa muille, miten olivat oivaltaneet jonkin asian (Kuva 2). Välillä lapset eivät malttaneet edes viitata, vaan huudahtivat vastauksen välittömästi. Tuntiaktiivisuuden lisääntyminen näkyi myös asian uudelleen

tekemisenä (n=4), kun lapset halusivat toistaa tekemänsä tutkimuksen tai onnistuneen kokeen useamman kerran.



Kuva 2. Oppimisen ilo osallistumisaktiivisuutena (2:3).

Csikszentmihalyi (2005, 72) kuvaa lapsen keskittymistä uuteen asiaan ja uuden taidon oppimista hyväksi esimerkiksi ilosta. Hänen mukaansa jokainen iloa tuottava oppimishetki kasvattaa lapsen kehittyvää itsen kompleksisuutta. Videoaineistossa oli paljon hetkiä, joissa lapset olivat keskittyneitä toimintaan, mutta niitä ei ole kirjattu havaintoihin. Videoaineiston perusteella olisi vaikea havaita, milloin lapsen keskittyminen voidaan yhdistää oppimisen iloon ja milloin kyseessä on jokin aivan muu syy. Havainnointia tehdessäni kirjasin kuitenkin koodin ”asian tekeminen uudelleen”, joka voisi kuvata lasten syvää keskittymistä. Merkitsin koodilla sellaiset hetket, jolloin lapset halusivat toistaa tekemänsä asian ja silloin he toimivat hyvin intensiivisesti. Myös koodi ”innostunut tekeminen” kuvaa sellaista hetkeä, jolloin lapset ovat keskittyneitä intensiiviseen tekemiseen ja tekemisessä on näkyvissä tekemisen riemua.

Oppimisen ilon ilmaukset toiminnallisesti olivat usein yhteydessä koodeihin ”oman onnistumisen sanoittaminen” (n=8) ja ”huudahdukset (n=7). Eli oppimisen ilon toiminnallisissa ilmauksissa oli mukana usein myös verbaalinen ilmaisu.

5.3 Oppimisen ilon jakaminen vuorovaikutuksessa

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys sosiokulttuurinen oppiminen ja sitä kautta jaettu ilo ohjasi huomioni erityisesti havainnoimaan, miten oppimisen ilo ilmenee vuorovaikutuksessa. Oppimisen ilon hetkiä havainnoidessani koodasin erikseen hetket, jolloin lapsi haki aikuisen tai ryhmässä olevan kaverin huomiota jakaakseen oppimisen ilon hetken. ”Aikuisen huomion hakeminen” sai osumia yhteensä 37 kertaa ja ”kaverin huomion hakeminen” yhteensä 30 kertaa eli yhteensä 67 kertaa (Kuvio 1). Tarkemmassa koodien tarkastelussa havaitsin, että oppimisen ilon koodit olivat usein yhteydessä huomion hakemiseen, joten myös tämä vahvistaa jaetun ilon merkitystä oppimisen ilon tarkastelemisen yhteydessä. Esimerkiksi hakeutuminen aikuisen kanssa vuorovaikutukseen näkyi, kun lapsi haki aikuisen huomiota katseellaan kertoakseen omasta onnistumisestaan (Kuva 3). Sosiokulttuurisen teorian mukaan oppiminen tapahtuukin juuri vuorovaikutuksessa yksilön ja yhteisön välillä (Säljö 2004, 16). Oppimistilanteeseen tuovat lisäksi oman dynamiikkansa esimerkiksi sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät (Arvaja & Häkkinen 2010, 688).



Kuva 3. Aikuisen huomion hakeminen (1:1).

Koska vuorovaikutukseen hakeutumisen koodit olivat aina yhteydessä myös toisiin oppimisen iloa kuvaaviin koodeihin, siitä voidaan päätellä, että ne todellakin kuvasivat oppi-

misen iloon liittyvää vuorovaikutukseen hakeutumista, eikä mitä tahansa vuorovaikutustilannetta. Vaikka vuorovaikutukseen hakeutumisen koodit olivat aina yhteydessä toisiin koodeihin, oppimisen ilon koodeja näyttäytyi aineistossa myös ilman selkeää vuorovaikutukseen hakeutumista. Esimerkiksi koodit ”riemukas ääni” ja ”hyppiminen” näyttäytyivät tässä aineistossa ohimenevinä ilon hetkinä, ilman varsinaista vuorovaikutustilannetta.

Havainnollistin vuorovaikutukseen hakeutumista ja jaettuja ilon oppimisen ilon hetkiä hyödyntäen Taylorin (2014, 402 & 405) multimodaalisen taulukon mallia, soveltaen sitä omien tuloksieni mukaisesti siten, että siinä näkyvät eriteltyinä verbaaliset ja toiminnalliset oppimisen ilon ilmaukset. Multimodaalisen taulukon avulla voidaan lasten vuorovaikutuksellisista hetkistä erotella verbaalisen ilmauksen lisäksi myös ei-kielellisiä merkityksiä, kuten spatiaaliseen ilmaisuun liittyviä. Goodwinin ym. (2012, 40–41) mukaan tunteiden ilmaisu on kokonaisvaltainen ilmiö, jossa tulisi huomioida myös keholliset ilmaukset.

Lapset hakivat aikuisen huomiota esimerkiksi silloin, kun halusivat näyttää, miten olivat onnistuneet tekemässään tehtävässä (Taulukko 2). Aikuinen auttoi lapsia sanoittamaan oppimistaan. Aikuisen huomion hakemiseen yhdistyi usein myös oman tekemisen tai onnistumisen sanoittaminen, eli lapsilla oli selkeästi tarve saada kertoa aikuiselle ääneen omasta onnistumisestaan. Karjalaisen, Hanhimäen ja Puroilan (2019, 141) mukaan ilon hetkien jakaminen aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa lisäävät tasa-arvoa ja kunnioitusta aikuisen ja lapsen välillä. Yhdessä rakennettu ilo kasvattaa lapsen itseluottamusta ja kokemusta arvostetuksi tulemisesta sekä kannustaa aktiiviseen osallistumiseen.

Taulukko 2. Aikuisen huomion hakeminen, aineistoesimerkki (höyrytutkimuksia 7:6).

<i>Vuoro</i>	<i>Viestijä</i>	<i>Puhe</i>	<i>Toiminta</i>	<i>Verbaalinen oppimisen ilon ilmaus koodina</i>	<i>Toiminnallinen oppimisen ilon ilmaus koodina</i>
1	Lapsi 6	”Jännää, mitä nyt tapahtuu.”	Katsoo tutkimusta keskittyneenä.		
2	Aikuinen		Kääntyy katsomaan lasta.		
3	Lapsi 6	”Nyt tulee enemmän, siitä tulee enemmän!”	Osoittaa aikuiselle tutkimustaan.	Huudahdus, oman onnistumisen sanoittaminen.	Käsien tai jalkojen liike.
4	Aikuinen	”Nyt siitä tulee enemmän, kun sä sekoitit.”	Tulee lähemmäs katsomaan.		
5	Lapsi 6		Nyökyttelee.		
6	Aikuinen	”Joo.”			

Pursi (2019, 86–87.) kuvaa aikuisen asettumista lapsen kanssa samaan tunneilmapiiriin tunneviestin yhteensoinnuttamiseksi. Aikuinen voi omalla toiminnallaan tietoisesti tukea lapsen tunnetaitojen kehittymistä. Aikuinen voi esimerkiksi tunneviestin yhteensoinnuttamisella vahvistaa lapsen positiivista tunnereaktiota soinnuttamalla oman tunneviestinsä samansuuntaiseksi ja vahvistamalla sitä toivottuun suuntaan. (Pursi 2019, 86–87.) Tämän vuoksi on tärkeää, miten aikuinen reagoi lapsen yrityksiin saada huomiota, jotta lapsi voi jakaa kokemansa oppimisen ilon hetken. Se, miten vanhempi reagoi lapsen tunteiden ilmaisuun, vaikuttaa myös siihen, miten lapsen sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyy (Denham ym. 2014, 606; Neitola 2011, 229). On tärkeää luoda sellainen myönteinen ilmapiiri, jossa lapsi voi vapaasti ilmaista tunteitaan ja joita aikuinen osaltaan tukee (Denham ym. 2014, 602). Aineistoesimerkissä (Taulukko 2), aikuinen kannattelee lapsen oppimisen ilon tunnetta sanoittamalla onnistumista ja olemalla kiinnostunut lapsen tekemisestä. Aikuinen näyttää kiinnostumisensa tulella lähemmäksi katsomaan ja kuuntelella lasta.

Aikuisen tai ikätoverin kanssa lapsella on mahdollisuus ylittää oman osaamisensa rajoja ja käyttää omaa potentiaalista ongelmaratkaisukykyään (Vygotski 1978, 86). Alla olevassa aineistoesimerkissä (Taulukko 3) voi aistia lapsen riemun, kun hän tekee oivalluksen tutkimuksiensa lomassa. Lapsi (Lapsi 2) huomaa, että onnistuu sekoittamaan väreistä aivan uuden värin, jonka nimeää ”meduusaliemeksi”. Hän myös haluaa jakaa välittömästi kokemuksensa muiden kanssa ja kutsuu vieruskavereitaan katsomaan. Hän myös sanoittaa tekemistään ja kuvaa ääneen, miten onnistui tekemään kyseisen värin.

Taulukko 3. Kaverin huomion hakeminen, aineistoesimerkki (väritutkimuksia 1:33).

<i>Vuoro</i>	<i>Viestijä</i>	<i>Puhe</i>	<i>Toiminta</i>	<i>Verbaalinen oppimisen ilon ilmaus koodina</i>	<i>Toiminnallisen oppimisen ilon ilmaus koodina</i>
1	Lapsi 2	”Kattokaa, mä kaadan tonne.”	Katsoo tutkimusta keskittyneenä.		
2	Lapsi 2	”Oo, tästä tulee meduusaliemä. Tulkaa katsomaan mä tein meduusaliemä!”	Katselee ympärilleen.	Huudahdus, uuden idean keksiminen, oman onnistumisen sanoittaminen.	
3	Lapsi 3	”Näytä!”	Kurkottaa katsomaan lähemmäs.	Huudahdus.	
4	Lapsi 2	”Keltasta ja vihreätä.”	Jatkaa värien sekoittelua.	Oman onnistumisen sanoittaminen.	

Lapset hakivat kaverin huomiota yleensä tutkiessaan vapaasti ilmiöitä. Lapset jakoivat oppimisen iloa oman ryhmänsä tai vieruskaverinsa kanssa. Usein tähän koodiin oli yhdistyneenä oman onnistumisen tai tekemisen sanoittaminen. Kaveri, jonka huomiota oli tavoittelemassa, lähti usein helposti mukaan ihastelemaan toisen onnistumista tai uutta ideaa (Taulukko 4). Denham ym. (2014, 602) ovat tutkineet, että lasten ikätovereilla on vahva vaikutus siihen, miten lasten tunteiden säätelytaidot kehittyvät. Ikätoverit voivat edistää tunnetaitojen oppimista jakamalla emotionaalisia kokemuksia keskenään. Rantala ja Määttä (2012, 93–98) myös korostavat, että niin aikuisen kuin ikätoverinkin myönteisellä palautteella voidaan vahvistaa lapsen luontaista oppimisen iloa. Tämän vuoksi onkin

tärkeää, että lapsella on mahdollisuus jakaa oppimisen ilon hetkiä ikätovereidensa kanssa. Rantalan ja Määtän mukaan yhdessä koettu ilo lisää ilon tunnetta.

Taulukko 4. Kaverin huomion hakeminen, aineistoesimerkki (väritutkimuksia 8:76).

<i>Vuoro</i>	<i>Viestijä</i>	<i>Puhe</i>	<i>Toiminta</i>	<i>Verbaalinen oppimisen ilon ilmaus koodina</i>	<i>Toiminnallinen oppimisen ilon ilmaus koodina</i>
1	Lapsi 6	”Kattokaa mäkin sain lilaa!”	Katsoo vieruskaveria.	Oman onnistumisen sanoittaminen, huudahdus.	
2	Lapsi 1	”Näytä!”	Nousee katsomaan ja hymyilee.	Huudahdus.	
3	Lapsi 6	”Ja sä teit paljon sähkönsinistä!”	Kurkottaa katsomaan.	Huudahdus, kaverin onnistumisen sanoittaminen.	Lähemmäksi siirtyminen.
4	Lapsi 1	”Niin!”	Hymyilee ja nyökkyttelee.	Hymyileminen.	

Olennaista on pohtia, milloin lasten eleet tulkitaan oppimisen ilon ilmauksiksi. Yllä olevassa taulukossa (Taulukko 4) lapsi 1 hymyileminen (vuoro 2) ei tässä tutkimuksessa ole tulkittu oppimisen iloksi, vaan hymyileminen liittyy muuhun vuorovaikutukseen. Sen sijaan lapsi 1 hymyily (vuoro 4) liittyy oppimisen iloon. Goodwinin ym. (2012, 40–41) mukaan tunteiden ilmaisua tulee katsoa kokonaisvaltaisesti ja huomioida myös vuorovaikutustilanne, sillä emotionaaliset kokemukset ovat sosiaalisesti rakentuneita. Siten aineistoesimerkin (Taulukko 4) jälkimmäinen hymyily voidaan tulkita liittyvän onnistumiseen, josta vieruskaveri antaa kannustavaa palautetta, kun katsotaan hymyilyä vuorovaikutustilanteen kokonaisuuden kannalta ja huomioidaan myös muut kuin fyysiset tunteen ilmaukset.

5.4 Oppisympäristön merkitys oppimisen ilon hetkissä

Vertaillen eri tuokioilla havaitsemiani oppimisen ilon hetkiä (Kuvio 2), on selkeästi näkyvissä, että tutkimuksellisissa tuokiossa oli runsaammin oppimisen ilon hetkiä ja myös oppimisen ilon ilmauksia, kuin muissa tuokioissa. Muissa tuokioissa eli orientaatio- ja raportointituokioissa tuokio toteutettiin opettajajohtoisesti ja piirissä istuen (Kuva 3). Tuokiot etenivät opettajan suunnitelman mukaisesti ja lapsilla oli mahdollisuus osallistua vuorollaan vastaamalla opettajan kysymyksiin. Tutkimuksellisissa tuokioissa lapset saivat vapaasti tehdä ohjeita noudattaen tutkimuksia yksin tai parin kanssa. Tutkimustuokioilla lapset istuivat pienryhmissä tai pareittain pöytien ääressä. Tutkimustuokioilla oli mahdollisuus vapaaseen keskusteluun oman pöytäryhmän tai parin kanssa (Kuva 4).



Kuva 4. Orientaatiotuokio väritutkimuksiin (3:2).

Oppimisen ilon hetkiä näkyi havainnointiaineistossa selkeästi enemmän silloin, kun oppimistilanne oli vapaampi ja lapsi sai edetä omassa tahdissaan. Varhaisessa tiedekasvatuksessa tavoitteena onkin yhteinen tiedon tuottaminen ja lasten aktiivinen osallistuminen (Kumpulainen ym. 2019, 14; Vartiainen & Kumpulainen 2020, 495). Bulunuz (2013, 245) on havainnut myös, että tiedekasvatuksessa on saatu parempia oppimistuloksia leikin avulla opetettaessa kuin suorassa opettajajohtoisessa opetuksessa ja se motivoi lapsia

oppimaan enemmän. Rantala ja Määttä (2012, 93–98) kuvaavat, miten lapsi herkästi väsyä ja kyllästyy, jos opetus on kovin opettajajohtoista. Sen sijaan vapaa oppimisilmapiiri antaa enemmän mahdollisuuksia oppimisen ilon kokemuksiin ja onnistumisiin, koska silloin lapsen luontainen luovuus ja uteliaisuus pääsevät esiin.

Tutkimuksellisissa tuokioissa opettaja oli luonut lapsille ympäristön, joka houkutteli vapaasti tutkimaan opeteltavaa aihetta (Kuva 4). Opettajan tehtävänä onkin luoda sellainen oppimisympäristö, jossa oppimisen iloa voidaan saavuttaa (Rantala & Määttä 2012, 87). Puolimatkan mukaan juuri kiinnostuksen avulla voidaan herättää lapsen tiedolliset valmiudet (2004, 103). Varhaisessa tiedekasvatuksessa on tavoitteena luoda sellainen oppimisympäristö, jossa tukee pedagogisesti lasten mielikuvitusta, sekä kannustaa leikkiin ja herättää lapset pohtimaan aiheeseen liittyviä kysymyksiä (Fleer 2017, 1276). Myös sosiokulttuurinen oppimisenäkökulma korostaa oppimisympäristön merkitystä, sillä oppiminen suuntautuu ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien ja kannustuksen mukaisesti (Säljö 2004, 65).



Kuva 5. Väritutkimuksia (1:1).

Rantalan ja Määtän (2012, 93–98) tutkimusaineistossa oppimisen ilon kriteerit tukevat osuvasti omia tutkimustuloksiani siitä, millaisessa ympäristössä oppimisen iloa ilmenee. He korostavat onnistumisen kokemuksia, leikillisyyttä, vapautta sekä kannustavaa ja

osallistavaa ilmapiiriä. Myös jaettu yhteinen ilo on tärkeää, sillä se vahvistaa lasten sosiaalisia suhteita ja sitä kautta lisää oppimisen voimavaroja (Rantanen & Määttä 2012, 93–98; Csikszentmihalyi 2005, 83). Rantanen ja Määttä (2012) mukaan oppimisympäristön tulisi olla sellainen, että se sallii tunteiden ilmaisemisen. Oppimisen ilon ilmaukset ovat aineistoni mukaan usein verbaalisia, joten oppimisympäristössä tulisi siten olla mahdollisuus sanoittaa oppimisen iloa ääneen ja nauraa tai huudahtaa ilon hetkellä ja tärkeää olisi myös saada jakaa iloa kavereiden tai aikuisen kanssa.

Yhteenveto

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten oppimisen ilo ilmenee ja näyttäytyy lasten toiminnassa. Oppimisen ilo näkyi aineistossa verbaalisesti ja toiminnallisesti, ja näistä verbaalisia ilmauksia oli selkeästi enemmän. Oppimisen ilo näkyi erilaisina ääninä ja kehon liikkeinä, kuten nauruna ja taputuksena. Eniten havaintoja kertyi onnistumisen sanoittamiselle, eli lapsilla oli selkeästi tarve kertoa ääneen omasta onnistumisestaan ja sanoittaa omaa kokemustaan. Lisäksi erotin aineistosta erikseen myös oppimisen ilon jakamisen vuorovaikutuksellisia hetkiä, sillä sosiokulttuurinen oppimisteoria tukee ajatusta siitä, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Säljö 2004, 16; Arvaja & Häkkinen 2010, 688). Vuorovaikutushetkissä korostuivat lasten huomionhakuisuus joko kavereilta tai ryhmän aikuiselta, jolloin he saattoivat jakaa oppimisen ilon hetken kokemuksen.

Oppimisen ilon hetket näyttäytyivät ohimenevinä ja lyhyinä hetkinä lasten toiminnan lomassa. Oppimisen ilon eri ilmaukset näkyivät joskus yksittäisinä, mutta usein ne näyttäytyivät myös yhdessä ja limittäin, ja oppimisen ilon hetkessä saattoi olla näkyvissä niin verbaalinen, toiminnallinen kuin vuorovaikutuksellinenkin elementti. Myös oppimisympäristön vaikutus näkyi tuloksissa, sillä oppimisen ilon hetkiä näkyi eniten toiminnallisissa tuokioissa, jolloin lapset saivat vapaasti tutkia ilmiötä yksin tai parin kanssa.

6 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan tulkinnallista (Kiviniemi 2018, 83; Eskola & Suonranta 1998, 105). Aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettis-metodologisesta tulokulmasta, jonka tutkija on valinnut (Alasuutari 2011, 32). Tässä tutkimuksessa olen rajannut oppimisen ilon tutkimuksen lähestymällä sitä sosiokulttuurisesta oppimisnäkökulmasta ja tutkimalla ilmiötä havainnoimalla. Aiheen rajauksessa ja havainnoinnissa aineisto pelkistyy ja tutkijan valintojen kannalta epäolennainen jää ulkopuolelle (Alasuutari 2011, 32). Tässä tutkimuksessa aineisto pelkistyi selkeästi, kun rajasin aineistodokumenteista vain oppimisen iloa kuvaavat hetket tutkimuksen kohteiksi ja jätin muun aineiston tutkimuksen ulkopuolelle. Alasuutarin (2011, 32) mukaan aineisto pelkistyy uudelleen vielä analyysivaiheessa, kun havainnot yhdistellään. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole pelkistämisen avulla tyypittää aineistoa eli etsiä sieltä keskivertoa kuvaavia tuloksia (Alasuutari 2011, 33). Vaikkakin tapaustutkimuksella on Metsämuurosen (2011, 95) mukaan taipumusta pyrkiä yleistykseen. Myöskään tässä oppimisen ilon tutkimuksessa ei ole tarkoituksena löytää tyypillistä oppimisen ilon määritelmää tai yleistystä oppimisen ilosta ilmiönä, vaan tarkoituksena on ennemminkin kuvata, millaista oppimisen ilo on.

Atlas.ti-ohjelma käyttö aineiston analyysissä voi ohjata herkästi havaitsemaan vain tutkimuksen kannalta merkitykselliset asiat aineistosta, jolloin tutkimuksessa saattaa jäädä huomaamatta jotain, joka ei ole suoraan ohjelman avulla koodattavissa. Tätä voidaan kutsua myös negatiiviseksi evidenssiksi, ja sen havaitseminen saattaa olla tutkimuksen kannalta yhtä tärkeää kuin muutkin havainnot. Tämän vuoksi onkin hyvä käyttää myös koodaamisen ohella muistiinpanoja, jotta mikään olennainen asia ei jäisi huomaamatta. (Laajalahti & Herkama 2018, 111.)

Ohjelmisto saattaa myös ohjata tutkimusta johonkin tiettyyn suuntaan, ja tämän vuoksi olisikin tärkeää pohtia ja arvioida, millaisia näkökulmia aineistosta on paljastunut ja ovatko ne tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia (Laajalahti & Herkama 2018, 129). Laajalahti ja Herkama (2018, 130) muistuttavatkin, että koodaamisen ja aineiston pilkkomisen ohella tutkijan olisi hyvä välillä pysähtyä hahmottamaan isompia kokonaisuuksia. Analysoidessani aineistoa, jäinkin välillä pohtimaan, millaisia koodeja olin aineistosta

löytänyt ja löytyisikö niiden avulla vastaus siihen, millaista oppimisen ilo on. Palasin aineiston koodauksen jälkeen vielä alkuperäiseen aineistoon tarkistamaan useasti, sainko videosta edelleen saman havainnon vai muuttuiko sen aineiston analyysin edetessä. Toisaalta vaikka Atlas.ti-ohjelmiston käytössä saattaa aineisto pelkistyä liikaakin, sen avulla tulokset ovat helpommin tulkittavissa ja jäsennettävissä, sillä etenkin videoaineistossa materiaalia saattaa kertyä helposti hyvinkin runsaasti. Omassa tutkimuksessani myös esimerkiksi havaitsin tutkiessani aineistoa ohjelmiston valmiiden komentojen avulla, miten koodit jakaantuivat tietäntyyppisille tuokioille enemmän, vaikka sen selvittäminen ei ollut alkuperäinen tutkimustehtäväni.

Videoaineiston havainnoinnin etuna on se, että tutkija voi toimia ulkopuolisena tarkkailijana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 70). Toisaalta havaitsin aineistoa kerätessäni, että ruudun takana oleva tutkija jää väistämättä paitsi osasta siitä informaatiosta, jota paikan päällä olisi havaittavissa. Esimerkiksi kasvojen ilmeet ovat pieneltä ruudulta vaikea havaita, ja joskus on vaikea selvittää, kuka sanoo mitään. Videon kuvassa on myös rajattu näkymä, ja joskus mielenkiintoinen hetki onkin aivan muualla, kuin siellä, mihin kamera osoittaa. Pyrinkin tutkimuksessani vähentämään videoidun materiaalin mahdollisia haittavaikutuksia rajaamalla aihetta siten, että kiinnitin huomiota ainoastaan oppimisen ilon ulkoisiin ja näkyviin merkkeihin. Syvempään oppimisen ilon hetkien tarkasteluun valitsin sellaisia hetkiä, joissa kamera oli suunnattu oikeaan kulmaan tilanteeseen nähden, jotta saatoin saada mahdollisimman tarkkoja havaintoja.

Sisällönanalyysiä on kritisoitu sen pintapuolisella tekemisellä, jossa analyysi jätetään koodauksessa luokkien jaottelun tasolle ja niiden ajatellaan olevan tutkimuksen tuloksia (Salo 2015, 166; St. Pierre & Jackson 2014, 715). Omassa analyysissäni tämä tarkoittaisi sitä, että olisin päättänyt tutkimukseni saamieni koodien luokittelun asteelle, tutkimatta niitä syvällisemmin. Analyysissäni syvensinkin tuloksien tarkastelua hyödyntämällä fenomenologis-hermeneuttista ulottuvuutta, jonka avulla voidaan ottaa huomioon myös yhteisöllinen näkökulma ja siten luoda aineistosta merkityksiä. Salo (2015, 183–184) kehottaa ajattelemaan teorian kanssa ja siten laajentamaan omaa ajattelua. Silloin on mahdollista myös tuottaa uutta tietoa ja uusia käsitteellisyyksiä, kun ei takerru liikaa olemassa oleviin teorioihin ja malleihin. St. Pierre ja Jackson (2014, 719) kutsuvat tätä koodaamisen jälkeiseksi analyysiksi, joka voi olla hyvinkin rönsyilevää ja hallitsematonta.

Tässä oppimisen ilon tutkimuksessa teorian ja tuloksien vuoropuhelu on tehty vasta aineiston analyysin jälkeen, sillä analyysi on toteutettu aineistolähtöisesti.

6.1 Tutkijan positio ja tulkinta

Laadullinen aineisto ei suoraan kuvaa todellisuutta, sillä siihen vaikuttaa tutkijan tulkinnallinen raja-alue aiheesta (Kiviniemi 2018, 76; Denzin & Lincoln 2011, 12). Sarajärvi ja Tuomi (2018, 80) nostavat esiin myös havaintojen teoriapitoisuuden käsitteen. Heidän mukaansa aineistolähtöinen sisällönanalyysi on vaikea toteuttaa, sillä havainnot eivät koskaan ole täysin puhtaita, vaan niihin vaikuttavat aina tutkijan valitsevat menetelmät, käsitteet ja tutkimusasetelma. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa onkin vaarana, että tulokset vääristyvät tutkijan ennako-odotuksien mukaisiksi. Toisaalta teoria asettaa tutkimuksen kontekstiin aiemman tutkimuksen kanssa (Helenius, Salonen-Hakomäki, Vilka, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 199). Oppimisen ilon tutkimuksessa olen peilannut teoriaa empiriaan eli pohtinut, miten omat havaintoni ja aiheesta löytämäni aiempi tutkimustieto ja teoria kohtaavat ja mitä eroa ja yhtäläisyyksiä niistä löytyy. Vaikka aineistolähtöistä tutkimusta usein kritisoidaan edellä mainituista syistä, niin tässä tutkimuksessa sen käyttö on perusteltua, sillä oppimisen ilosta ei ole varhaiskasvatuksessa tehty juuri-kaan tutkimuksia.

Hermeneuttisen, eli teorian ymmärtämisen ja tulkinnallisen näkökulman mukaan tutkimuksen kohde on tutkijalle jo tuttu, ja tutkimuksen tavoite voidaankin määritellä niin, että tehdään tunnettua tiedetyksi. Eli lisätään tietoisuutta jo tutusta ilmiöstä. Tämä luo tutkimukseen lisäulottuvuuksia, sillä tutkija ei aloita työtään koskaan tyhjästä, vaan hänen ymmärrykseensä ja tulkintaansa vaikuttavat myös aiemmat kokemukset ja tietämys. Tämä aiempi tieto toisaalta auttaa tutkijaa ymmärtämään paremmin ilmiötä, mutta toisaalta se saattaa myös vääristää tuloksia ja tuottaa ennakkoluuloja vahvistavia tulkintoja. (Laine 2018, 34.) Kuten Denzin ja Lincoln (2011, 12) korostavat, ei ole olemassa objektiivisia havainnoiteja, vaan siihen vaikuttavat aina sekä havainnoija että havainnoinnin kohde ja heidän kokemusmaailmansa. He kuvaavat tutkijan tarkastelevan aineistoa ”lins-sien läpi”, jolloin myös esimerkiksi tutkijan sukupuoli, etnisyyden ja sosiaalinen luokka vaikuttavat havainnointiin.

Omaan tutkijan rooliini oppimisen ilon tutkimuksessa vaikuttaa samalla tavoin kuin Denzin ja Lincoln (2011, 12) kuvasivat, oma elämäkokemukseni, esimerkiksi koulutukseni ja työkokemukseni varhaiskasvatuksen ja erityisvarhaiskasvatuksen opettajana sekä pienten lasten vanhempana. Omaan tutkijan tulkintaani vaikuttaa myös ammatillinen identiteettini, eli se millaisia arvoja korostan työssäni. Omaa ammatillista identiteettiäni määrittävät vahvasti esimerkiksi lapsuuden itseisarvon korostaminen, kestävän kehityksen periaatteet ja oppimisen ilon mahdollistaminen. Tämä tausta ohjaa tunnistamaan lasten ilon merkkejä, ja vaikka taustani osaltaan helpottaakin lasten havainnointia, se saattaa myös ohjata havaintojani ennako-odotuksien suuntaan.

Fenomenologisen tutkimuksen onnistuneisuutta eli luotettavuutta voidaan arvioida sen mukaan, onko tutkittavasta ilmiöstä saatu selkeämpi, monipuolisempi ja jäsentyneempi kuva. Lisäksi tutkijan on tärkeää olla tutkimuksen joka vaiheessa kriittinen ja tiedostaa tulkintaan liittyviä ongelmia. (Laine 2018, 48.) Tutkijan tekemään tulkintaan vaikuttaa, miten tutkija tiedostaa oman esiymmärryksensä aiheesta, ja voi näin ollen vähentää ennakkoluulojen vaikutusta tulkintaansa. Tutkijan esiymmärrystä määrittävät niin aiemmat aiheeseen liittyvät teoriat kuin tutkijan oma kokemusmaailmakin. Toisaalta hermeneuttisen ajattelun mukaan ennakkoluulot vaikuttavat kaikkeen tulkintaan, mutta niitä voidaan tutkimuksen edistyessä korjata ja ennakkoluulojen avulla prosessi saadaan käyntiin. (Moilanen & Räihä 2018, 57.)

Laine (2018, 37) myös muistuttaa, että täydellinen reflektiivinen itsensä tietoinen hallinta ei ole mahdollista, vaan tutkimus on aina inhimillisten rajojen puitteissa tehtyä. Hermeneuttisen kehän avulla voidaan kuvata, miten tutkijan tulkinta lähestyy todennäköisintä ja uskottavinta tulkintaa aineistosta. Hermeneuttisessa kehässä tutkija tekee tulkintoja aineistosta, ja ottaa aina välillä etäisyyttä aineistoon tarkastellakseen sitä kriittisesti ja reflektiivisesti. Sen jälkeen tutkija lähestyy aineistoa uusin silmin ja voi luoda aineistosta toisenlaisen tulkinnan. Vähitellen tutkijan tulkintaehdotus vahvistuu. (Laine 2018, 38.) Käytin hermeneuttisen kehän mallia oppimisen ilon aineiston analyysivaiheessa, katsellessani videoita useaan kertaan ja havainnoidessani, millaisia oppimisen ilon ilmauksia aineistosta löytyy. Toistuvilla katselukerroilla, pääsin koko ajan syvemmälle tulkinnoisani ja lähemmäs oppimisen ilon ilmiön havaitsemista.

Tutkimuksen refleksiivisyyttä voi vahvistaa myös tavoitteellisella palautteella (Helenius ym. 2015, 206–207). Omassa kirjoitusprosessissani luetutin tekstin eri osia työn edetessä gradun ohjaajalla, muilla graduntekijöillä sekä jo valmistuneilla ja työelämässä olevilla kollegoilla. Siten sain tutkimukseeni myös ulkopuolista näkökulmaa ja sen ansiosta omien tulkintojeni ja ennakko-oletuksieni vaikutus tuloksiin on vähäisempi.

6.2 Lasten tutkimuksen eettisyys

Lapsen ollessa tutkimuksen kohteena, on tärkeää kertoa tutkimuksesta lapselle hänen ikätasoaan vastaavalla tavalla, jotta hän ymmärtää asian oikein. Esikouluikäisen lapsen tutkimuksesta päättää ensisijaisesti lapsen huoltaja. Mikäli tutkimuksessa ei käsitellä lapsen henkilötietoja, esimerkiksi kun kyseessä on lapsen havainnointi, niin riittää huoltajan informointi, jolloin huoltaja voi halutessaan kieltää tutkimukseen osallistumisen. Lisäksi on myös huomioitava, että vaikka tutkimukseen osallistuminen edellyttää huoltajan suostumusta, niin lapsi antaa ensisijaisesti itse suostumuksen osallistua tutkimukseen. Tämä tarkoittaa, että lapsi voi halutessaan keskeyttää osallistumisen tai kieltäytyä siitä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 9–10.) Oppimisen ilon tutkimusaineisto on MOI-kehittämishojelman tiedekasvatustyöpajoista kuvattua videomateriaalia, johon on saatu lupa kunnallisella tasolla sekä lasten huoltajilta. Lapsilta on pyydetty lupa tutkimukseen suullisesti. Lapsilla oli myös mahdollisuus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti. Lisäksi lapsille kerrottiin, että he voivat pyytää kuvaamisen lopettamisen missä vaiheessa tahansa ja näin tehtäisiin siinä tapauksessa välittömästi. Lapsia kuvattiin tutkimuksessa osana luonnollista toimintaa, jotta tilanne olisi mahdollisimman normaali, eikä itse tilanne aiheuttaisi lapselle stressiä. Videoaineistoa kerätessä on myös kiinnitetty huomiota lasten non-verbaaliin viestintään, ja erityisesti siihen, kieliikö se mahdollisesta epämuakvuuden tunteesta kuvaustilanteesta.

Eskolan ja Suorannan (1998, 42) mukaan tutkimusta julkistettaessa olennaista on tietojen luottamuksellisuus ja anonymiteetin säilyttäminen. Oppimisen ilon tutkimuksessa ei ole merkityksellistä tuoda esiin, missä päiväkodissa tai missä päin Suomea videoaineisto on kuvattu, joten yksittäisen lapsen tunnistaminen on epätodennäköistä. Aineistositaateissa ei käytetä nimiä, eikä paljasteta myöskään sukupuolta, joten sekin vähentää henkilölli-

syyden paljastumista. MOI-hankkeessa videoaineistoa on kuvattu useissa eri päiväko-deissa, ja sekin osaltaan lisää tutkittavien anonymiteettisuoja. Ainoastaan tutkimuksessa näkyvät valokuvat saattavat paljastaa, missä ryhmissä videot on kuvattu, mutta niihin on pyritty valitsemaan sellaisia kuvia, joissa lasten kasvot näkyisivät mahdollisimman vähän, ja näkyvät kasvot on sumennettu. Sumennus kasvojen kohdalla vie olennaista informaatiota kuitenkin pois, sillä lasten ilmeitä on kuvista vaikea tulkita ja oppimisen ilon tutkimuksessa ilmeet ovat hyvinkin olennaisessa asemassa. Mutta kuten Eskola ja Suonrantakin (1998, 42) toteavat, niin tutkimuksen eettisyyden raja ja sen tulkinta jää usein tutkijan päätettäväksi ja tässä tapauksessa koin tutkijana lasten henkilösuojan olevan tärkeämpi kuin ilmeiden näkyminen. Sen sijaan olen kuvannut vuorovaikutustilanteita sanallisesti.

Tuomin ja Sarajärven (2018, 87) mukaan sisällönanalyysi keskittyy dokumenttien sanalliseen kuvaamiseen, kun taas Salo (2015, 183) kuvaa kieltä monitahoisemmaksi, välittyneeksi ja merkityksiltään vaihtelevaksi. Myös esiopetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014) lapsen oppiminen määritellään kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, joten olen havainnoinnissani kiinnittänyt huomion lapsen luontaiseen tapaan toimia ja oppia. Lapsen kokonaisvaltaisen oppimistavan huomioiminen lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia oppimisen iloa ilmiönä. Tutkimuskysymyksen avulla pohdin, miten oppimisen ilo ilmenee ja näyttäytyy lasten toiminnassa. Oppimisen ilo näkyi aineistossa verbaalisesti ja toiminnallisesti, ja näistä verbaalisia ilmauksia oli selkeästi enemmän. Verbaalisissa ilmauksissa oppimisen ilo näkyi esimerkiksi onnistumisen sanoittamisena ja huudahduksina. Toiminnallisissa ilmauksissa oppimisen ilo näkyi kehon liikkeinä. Lisäksi tutkin myös oppimisen ilon jakamisessa vuorovaikutuksellisia hetkiä syvemmin, ja sitä millaisista elementeistä ne koostuvat. Vuorovaikutushetkissä korostuivat lasten huomionhaku joko kavereilta tai ryhmän aikuiselta, jolloin he saattoivat jakaa oppimisen ilon hetken kokemuksen.

Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä jostain ihmiselämään liittyvästä ilmiöstä. Jotta ilmiöön liittyvää toimintaa voitaisiin kehittää, täytyy ensin ymmärtää olemassa olevia merkitysrakenteita. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla on siis mahdollista kehittää uusia ja parempia toimintamalleja ja tapoja. (Laine 2018, 50.) Oppimisen ilon tutkimuksessa ajatuksenani on tehdä näkyväksi oppimisen iloa ja syventää ymmärrystä siitä ilmiönä.

Tutkimustuloksia voidaan soveltaa myös muihin opetustuokioihin, vaikka tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty varhaisen tiedekasvatuksen työpajoista ja otos varhaiskasvatuksen toimintaympäristöistä on rajallinen. Sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaan neutraalia kontekstia ei ole olemassa, vaan kaikki toiminta riippuu kyseisestä tilanteesta (Säljö 2004, 145). Tämän vuoksi voidaankin ajatella, että tämä konteksti sopii yhtä hyvin tai yhtä huonosti kuin jokin toinenkin konteksti, kuvaamaan oppimisen iloa. Varhaisen tiedekasvatuksen kontekstin etuna on myös se, että näissä hetkissä oppimisen ilon hetkiä on ehkä herkemmin tavoitettavissa, kuin joissain toisissa oppimistuokioissa, sillä tiedekasvatuksen tavoitteena on nimenomaan luoda pedagogisesti sellainen leikillinen ja mielikuvituksellinen oppimisympäristö, jossa oppimisen iloa ja onnistumisia voidaan kokea (Fleer 2017, 1276). Tämä myös näkyi aineistossa, sillä oppimisen ilon ilmauksia kertyi yhteensä 252 kappaletta, mikä kertoo siitä, että tiedekasvatustuokioilla koettiin paljon iloisia oppimisen hetkiä.

Omassa tutkimuksessani huomasin, että oppimisen iloa oli vaikea ensisilmäykseltä havaita ja jouduinkin katsomaan videoaineiston useasti, ennen kuin sain poimittua oppimisen iloa kuvaavat hetket, ja sen jälkeen katsoin merkityt kohdat vielä uudelleen tiheällä kammalla. Oppimisen ilon hetkien havaitsemisen haasteellisuutta kuvaa myös se, että aineistosta paikantamani oppimisen ilon hetket olivat kaikki alle puolen minuutin mittaisia jaksoja ja suurin osa niistäkin oli kestoltaan alle 5 sekuntia. Lisäksi oppimisen ilon hetket näyttäytyvät hyvin erilaisin tavoin, kuten esimerkiksi huudahduksena tai kehollisena liikkeenä. Tämän perusteella voisin todeta, että oppimisen ilon merkkejä on varmasti vaikea havaita opetuksen lomassa, kun opettajan keskittyminen menee väistämättä myös muihin asioihin, kuten opetettavan asian pedagogiseen toteuttamiseen, mahdollisten häiriötekijöiden hoitamiseen, erityisen tuen tarpeiden huomioimiseen ja niin edelleen.

Siksi onkin tärkeää, että oppimisen ilon merkkejä voitaisiin nostaa esiin ja näkyväksi, jolloin opettajien olisi helpompi havaita ne ja siten suunnitella opetusta enemmän siihen suuntaan, että oppimisen iloa olisi mahdollista saavuttaa. Myös Rantala ja Määttä (2012, 101) kuvaavat, että oppimisen ilon merkit näkyvät pieninä katoavina hetkinä, ja opettajan tehtävä olisi kyetä tunnistamaan niitä. He toteavat osuvasti, että opettaja voi toiminnallaan joko houkutella oppimisen ilon esiin tai estää sen tulemisen. He kiteyttävät, että tärkeintä ei ole opettaminen vaan oppiminen, ja oppimiseen kuuluvat tiedon lisäksi myös tunteet (Rantala & Määttä 2012, 102). Oppimisen ilon näkyväksi tekemisen avulla voidaan mahdollistaa ilon hetkien havaitseminen opetuksessa ja sen tiedon avulla niitä voidaan luoda lisää.

7.1 Oppimisen ilo ilmiönä

Rantala ja Määttä (2012, 101) kuvaavat tunteita jäävuoren huipuksi, josta vain pieni osa on näkyvissä. Tässä tutkimuksessa oppimisen ilon näkyvät merkit kuvaavat jäävuoren huippua, ja muu lapsen kokema sisäinen oppimisen ilo ja tunteiden moninaisuus jää näkymättömäksi. Karjalainen ja Puroila (2017, 32) kuvaavat myös osuvasti, miten tekstimuotoinen kuvaus ilosta on kuin varjo siitä, miten ilo todellisuudessa näyttäytyy lasten kokemana. Hieman lähemmäksi ilon todellista luonnetta päästään, kun oppimisen iloa pilkotaan esimerkiksi multimodaalisen taulukon avulla (Taylor 2014) tai hyödyntämällä

videointia, jolloin aineistoa voidaan katsoa hidastettuna tai useamman kerran. On huomionarvoista, että oppimisen ilon ilmiötä tutkittaessa havainnoimalla, voisi samoja hetkiä tulkita myös esimerkiksi oppimiseen sitoutuneisuudeksi tai kiinnostuneisuudeksi. Tässä tutkimuksessa nämä hetket on tulkittu oppimisen iloksi ja oppimisen ilo on irrotettu muista ilmiöistä omakseen tarkasteltavaksi.

Karjalainen, Hanhimäki ja Puroila (2019, 135–136) kuvaavat ilon hetkiä omassa tutkimuksessaan näkyviksi niin spontaaneissa ja vapaissa tilanteissa kuin myös opettajajohdoisissa hetkissä. He kuvaavat ilon näkyvän joskus pidätellympänä, joskus kuplivana ja joskus se on ylitsepursuavaa. Tässä oppimisen ilon tutkimuksessa ilon hetket näyttäytyivät pidäteltyinä tai kuplivina, mutta eivät ylitsepursuilevina. Tämä ero johtuu luultavasti siitä, että Karjalaisen ym. (2019) tutkimuksessa oli mukana myös vapaita leikki-tilanteita ja niissä ilo näkyi äänekkäänä ja vauhdikkaana, kun taas oppimisen ilon tutkimuksessa havainnointi on tehty opetustuokioiden yhteydessä, jolloin lapsilla ei ole mahdollisuuksia ”riehaantua”.

Karjalainen ym. (2019, 141) nostavat esiin kysymyksen, onko jaettu ilo aina dialogista. Toisaalta ilon vuoropuhelu avaa mahdollisuuksia ilon jakamiselle, kohtaamiset herättävät iloa ja ilon hetket antavat tilaa vuoropuhelulle. Tässä tutkimuksessa voisi myös pohtia, näyttäytyykö oppimisen ilo aina jaettuna ilona? Etenkin jos rajataan sisäinen ja ulospäin näkymätön ilo pois, sillä kuten tutkimuksen alussa perustelin, sen havainnointi on videoaineistosta haastavaa. Ja toisaalta, voiko lapsi kokea iloa niin ettei se näkyisi yhtään ulospäin? Tutkimusaineistossani oli muutamia koodeja, joissa ei ollut selkeästi näkyvissä vuorovaikutukseen hakeutumista. Esimerkiksi koodi ”hyppiminen” näyttäytyi vai ohimenevänä ilon hetkenä.

Millaista oppimisen ilo sitten on? Karjalainen ja Puroila (2017, 25–26) kuvaavat lasten kokemaa iloa moniaistilliseksi kerronnaksi ja tämän tutkimuksen perusteella oppimisen ilo on hyvin lähellä tätä määritelmää. Lapset näyttävät oppimisen iloa eri aistien kautta, nauraan, huudahdellen ja keholla ilmaisten. Lapset hakeutuvat herkästi vuorovaikutukseen oppimisen ilon hetkellä, halutessaan jakaa ilon ja kertoa onnistumisestaan ääneen. Oppimisen ilo liittyy vahvasti aktiiviseen oppimisprosessiin sekä sen avulla saavutettuihin tuloksiin (Rantanen & Määttä 2012, 89; Csikszentmihalyi 2005; Pietarinen 1993;

Puolimatka 2004, Meyer & Tuner 2002). Oppimisen ilo on hyvin merkityksellistä oppimisen kannalta, sillä oppimisen ilon hetkellä lapsi voi ylittää oman osaamisensa rajoja ja vuorovaikutukseen hakeutuessaan hän voi yhteistyössä aikuisen tai ikätovereiden kanssa työskennellä omalla lähikehityksen vyöhykkeellään (Pietarinen 1993, 24–25; Csikszentmihalyi 2005, 70; Vygotski 1982, 99–100; Vygotski & Cole 1978).

Oppimisen ilo on merkityksellistä juuri tämän vuoksi, sillä tunteiden voimakkuudella on suora yhteys siihen, miten lapsi menestyy oppimissaavutuksissaan. Parempien oppimistuloksien on havaittu lisäävän oppimismotivaatiota. (Allen 2010, 156 & 170; Rantala 2016, 13.) Oppimismotivaatiota kasvattaa lisäksi lapsen kokema oppimisen ilo (Vygotski 1982; Csikszentmihalyi 2005; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 22). Lapsen kokemat myönteiset tunteet lisäävät lapsen kokemusta siitä, että oppiminen on mieluista ja samalla mahdollistuvat myös oppimisen ilon kokemukset (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 225). Myöskin EOPS (2014) ohjaa vahvistamaan lapsen myönteistä minäkuvaa ja luottamusta omaan osaamiseen.

7.2 Oppimisympäristö mahdollistajana

Tässä tutkimuksessa näkyi, miten oppimisen ilon hetkiä ilmeni runsaammin silloin, kun lapset saivat itse vapaasti tehdä tutkimuksia ja toisaalta vähemmän silloin, kun tuokio oli aikuisjohtoisempi ja istuttiin perinteisesti piirissä. Vapaammissa tutkimustuokioissa myös erilaisia oppimisen ilon näkyviä merkkejä eli koodeja oli enemmän kuin aikuisjohtoisemmissa tuokioissa.

Rantalan ja Määtän (2012) mukaan oppimisympäristön tulisi olla sellainen, joka sallii tunteiden ilmaisemisen. Oppimisen ilon ilmaukset ovat tutkimusaineistoni mukaan usein verbaalisia, joten oppimisympäristössä tulisi siten olla mahdollisuus sanoittaa oppimisen iloa ääneen ja nauraa tai huudahtaa ilon hetkellä, sekä tärkeää olisi myös saada jakaa iloa kavereiden tai aikuisen kanssa. Myös Jantusen ja Haapaniemen (2013, 235) mukaan oppimisen iloon kuuluu olennaisena osana ääni. Heidän mukaansa lapsilähtöiseen pedagogiikkaan kuuluu toimintaa, ääntä ja liikettä. Jos toimintaa ja vuorovaikutusta on vähän, lasten luontainen tapa oppia alkaa hiipua. Jantunen ja Haapaniemi kyseenalaistavat jopa

työrauhan käsitteen opetuksessa, mikäli se tarkoittaa lasten passiivisuutta ja opettajan yksinpuhelua. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 235–236.) Juuri osallistumisen kautta lapsen oppimisprosessi yhdistyy sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön ja tämä vahvistaa sosiokulttuurisen oppimisen tavoitteita (Hatano & Wertsch 2001, 79; Kovalainen & Kumpulainen 2007, 141). Vuorovaikutuksessa oppimisprosessi tapahtuu vastavuoroisesti lapsen ja oppimisympäristön välillä. (Kumpulainen & Renshaw 2007, 109 & 112).

Sosiaalisen ja emotionaalisen osaamisen tavoitteena on opetella tunnistamaan ja hallitsemaan omia tunteita sekä niiden vaikutuksia. Sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisessa opettajalla on tärkeä rooli ja hänen tulisi luoda lapsille turvallinen ja positiivinen oppimisympäristö. (Vartiainen & Aksela 2013, 315–316.) Neitolan (2015, 220) mukaan varhaiskasvatuksessa tulisikin pyrkiä vahvistamaan lasten sosiaalisia suhteita ja luoda sellainen oppimisympäristö, jossa lasten keskinäinen kanssakäyminen on mahdollista. Myönteiset sosiaaliset suhteet ovat lapselle tärkeitä hyvinvoinnin ja mielenterveyden näkökulmasta (Neitola 2015, 221). Positiivisiin kokemuksiin varhaiskasvatuksessa sisältyvät inspiroivat ja mahdollistavat oppimisympäristöt, reagoivat aikuiset, hyvät vertaissuhteet ja mielekkäät toiminnan mahdollisuudet (Puroila, Estola & Syrjälä, 2012, 359). Rantala ja Määttä (2012, 93–98) kuvaavat oppimisen ilon lähteiksi leikkiä, vapautta ja kiireettömyyttä. Myös Vygotskin (1982) mukaan lapsen luontaisen oppimistavan eli leikin hyödyntäminen on opetuksessa tärkeää, sillä sen avulla voidaan aktivoida lapsen positiivisia tunteita.

Rantala (2006, 161) kuvaa osuvasti, että opettaja ei voi tuottaa oppimisen iloa, mutta hänellä on mahdollisuus luoda sellaiset olosuhteet, joissa oppimisen hetkiä voi syntyä. Hänen mukaansa lapsessa on oppimisen ja toiminnan halu jo valmiina, ja opettaja voi joko edistää tai estää lapsen luontaisten oppimisvalmiuksien toteutumista. Opettaja voi myös kasvattaa lapsen ilon kokemusta, sillä Köngäksen (2018, 202) mukaan jaettu positiivinen tunne kaksinkertaistuu. Oppimisympäristön laadun paranemisella voi olla myös laajempia positiivisia yhteyksiä lapsen stressinsäätelytaitojen kehittymiseen (Suhonen ym. 2014). Csikszentmihalyin (2005, 77) mukaan uusien taitojen oppimisesta syntyvä ilo saattaa kadota, jos oppimisesta tulee esimerkiksi koulun alkaessa liian ulkoapäin ohjattua. Jos ihminen kadottaa halun kohdistaa psyykkistä energiaa uusien asioiden oppimiseen, ilo voi kadota ja mielihyvä nousee ainoaksi myönteiseksi kokemukseksi. Tämä voi olla hyvin vahingollista, jos ajatellaan elinikäisen oppimisen tavoitetta. Tähän ohjaa myös EOPS

(2014), jonka mukaisesti opetuksen tarkoituksena on uusien tietojen ja taitojen avulla herättää lapsissa halu oppia lisää.

Karjalaisen & Puroilan (2017, 33) mukaan lasten jaetun ilon tärkeä elementti on yllätyksellisyys, ja he pohtivatkin, voiko jaettua iloa edes hyödyntää pedagogisesti, jos suunnitelmallisuus poistaa yllätyksellisyyden elementin. Toisaalta opettaja voi pedagogisesti hyödyntää tätä yllätysmomenttia ja suunnitella opetuksen sen pohjalta, ja tästä on hyvänä esimerkkinä tämän tutkimuksen aineistona olevat tiedekasvatustuokioiden, joissa lapset saavat itse toteuttaa kokeen ja tehdä tutkimuksia. Olennaista onkin aikuisen rooli ilon mahdollistajana. Toisaalta ehkä tässä onkin oleellinen ero ilon ja oppimisen ilon välillä, ilo on enemmän luonteeltaan spontaania vapaassa leikissä ja opetustuokiolla oppimisen ilo vaatii tietynlaiset puitteet onnistuakseen eli se vaatii pedagogista suunnittelua. Tätä tukee myös ajatus oppimisympäristön rakentamisesta oppimisen iloa mahdollistavaksi ja opettajan luomasta tunneilmapiiiristä, joka sallii ilon ilmaukset niin kehollisesti kuin verballisestikin.

Karjalainen, Hanhimäki ja Puroila (2019, 131) ovat havainneet, että lapset iloitsevat enemmän ja eri tavoin, silloin kuin aikuinen ei ole paikalla. Mutta toisaalta he myös kuvaavat, että päiviin sisältyy myös sellaisia hetkiä, joissa opettaja on mukana kannustamassa lasten iloa ja on mukana iloisissa hetkissä lasten kanssa. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että aikuinen voi hyvin omalla toiminnallaan luoda oppimisen ilon hetkiä.

7.3 Jatkotutkimuksia

Oppimisen iloa on varhaiskasvatuksessa tutkittu melko vähän, kuten edellä on todettu. Mahdollisia jatkotutkimuskohteita on paljon ja olisikin tärkeää tutkia oppimisen ilon ilmiötä syvällisemmin ja laajemmin, jotta sen hyödyt voitaisiin ottaa käyttöön opetuksessa systemaattisemmin.

Tässä tutkimuksessa oppimisen iloa lähestyttiin videoaineiston havainnoinnin avulla. Tutkimusta voisi syventää laajemmaksi, jos tutkimus tehtäisiin paikan päällä, eikä aino-

astaan videolta. Sillä silloin tutkimusta voitaisiin täydentää esimerkiksi lasten ja opettajien haastatteluilla. Pohdin myös kontekstin vaikutusta tuloksiin, oliko opetustilanne erilainen, kun tutkijat olivat toteuttamassa sitä, eivätkä ryhmän omat aikuiset? Voisiko niin sanotussa normaalissa omien opettajien pitämissä tuokioissa näkyä samoja merkkejä oppimisen ilosta? Ja onko sillä kuitenkaan tutkimuksen tuloksien kannalta merkitystä?

Tämän tutkimuksen pohjalta voisi tehdä jatkotutkimuksena havainnointilomakkeen, joilla oppimisen iloa voisi systemaattisesti metsästä. Sen tunnistaminen auttaisi opettajia ja varhaiskasvattajia näkemään, milloin lapset nauttivat oppimisesta ja millaisia opetushetkiä kannattaisi suosia. Jatkotutkimuksen voisi toteuttaa myös laajemmin varhaiskasvatuksen opettajia haastattelemalla ja selvittää miten he kokevat oppimisen ilon ja miten se näkyy lapsiryhmässä. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, millä keinoin opettajat saavat oppimisen iloa näkyviin.

Kiinnostava näkökulma olisi myös tutkia oppimisen ilon tutkimuksen ulkopuolelle jäävää, eli toisin sanoen tutkimuksen kääntöpuolta. Mitä tapahtuu niille lapsille, jotka eivät koe tilanteissa oppimisen iloa? Millaisia tunteita heillä näkyy, millaisia syitä ja seurauksia tämän taustalla on? Tämä voisi olla ajankohtainen ja täydentävä näkökulma oppimisen ilon tutkimukseen, sillä sen avulla voitaisiin myös tutkia oppimisen ilon vastakohtaa, eli negatiivisia tunteita oppimisessa. Näiden havaitsemisella voisi parantaa opetuksen pedagogista laatua, ja puuttua mahdollisiin oppimisvaikeuksiin jo ennakolta ja varhaisessa vaiheessa. Myös Karjalainen, Hanhimäki ja Puroila (2019, 141) ovat pohtineet, että jääkö ilon varjoon herkästi negatiiviset tunteet ja sallitaanko lasten näyttää esimerkiksi surua tai vihaa ja sallitaanko heidän opetella ilmaisemaan niitä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada oppimisen ilo näkyväksi, tutkimalla millä tavalla lapset ilmaisevat oppimisen iloa ja millaisena ilmiönä se näyttäytyy. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla varhaiskasvatuksessa voidaan oppia tunnistamaan oppimisen ilon merkkejä. Oppimisen ilon näkyväksi tekemisellä voidaan oppia havaitsemaan, millaisin keinoin oppimisen ilon hetkiä voitaisiin lisätä ja siten tukea lasten oppimista ja lisätä oppimismotivaatiota. Varhaiskasvatuksessa voidaan luoda hyvä pohja oppimisen ilolle, osaksi elämän mittaista oppimisen polkua. Oppimisen ilon ymmärtäminen ilmiönä antaa myös mahdollisuuden toteuttaa lasten luontaista tapaa oppia, sillä oppimisen ilolle täytyy saada vapaus näkyä ja kuulua.

8 Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Allen, M. (2010). *Learner error, affectual stimulation, and conceptual change*. Journal of Research in Science Teaching, 47(2), 151–173. Luettu 1.12.2020. <https://doi.org/10.1002/tea.20302>
- Arvaja, M., & Häkkinen, P. (2010). *Social Aspects of Collaborative Learning*. International Encyclopedia of Education, Vol. 6, 685–690. Luettu 28.4.2021.
- Bulunuz, M. (2013). *Teaching science through play in kindergarten: does integrated play and science instruction build understanding?* European Early Childhood Education Research Journal, 21(2), 226–249. Luettu 16.12.2020. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789195>
- Calvo, M. G. & Nummenmaa, L. (2015). *Perceptual and affective mechanisms in facial expression recognition: An integrative review*. Cognition and Emotion, 30(6), 1081–1106. Luettu 1.12.2020. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1049124>
- Cekaite, A. & Andrén, M. (2019). *Children's Laughter and Emotion Sharing With Peers and Adults in Preschool*. Frontiers in Psychology, 10, 852–852. Luettu 19.12.2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00852>
- Chen, J., Masur, A., & McNamee, G. (2011). *Young children's approaches to learning: a sociocultural perspective*. Early Child Development and Care, 181(8), 1137–1152. Luettu 28.4.2021. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.520160>
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow elämänvirta, tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of qualitative research* (4nd ed.) (s. 1–20). Sage Publications.
- Denham, S., Bassett, H. & Wyatt, T. (2014). The Socialization of Emotional Competence. Teoksessa J. Grusec & P. Hastings (toim.) *Handbook of socialization: Theory and research* (second edition) (s. 590–613). Guilford Publications. Luettu 3.4.2021. <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi>
- Ekman, P. (1992). *An argument for basic emotions*. Cognition and Emotion, 6(3-4), 169–200. Luettu 10.4.2021. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>

EOPS (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Fleer, M. (2019). *Scientific Playworlds: A Model of Teaching Science in Play-Based Settings*. Research in Science Education 49(5), 1257–1278.

Goldman, S. & McDermott, R. (2007). Staying the Course with Video Analysis. Teoksessa: B. Barron, S. Derry, R. Goldman & R. Pea (toim.) *Video research in the learning sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Goodwin, M. H., Cekaite, A. & Goodwin, C. (2012). Emotion as Stance. Teoksessa: A. Peräkylä & M. Sorjonen (toim.) *Emotion in Interaction* (s. 16–42). Oxford University Press.

Hatano, G & Wertsch, J. V. (2001). *Sociocultural Approaches to Cognitive Development: The Constitutions of Culture in Mind*. Human Development, 44(2-3), 77–83. <https://doi.org/10.1159/000057047>

Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilkkä, H, Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektiota ja ratkaisuja. Teoksessa: S. Aaltonen & Högbäck, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen - Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 191–217). Luettu 27.3.2021. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hietanen, J. K., Glerean, E., Hari, R. & Nummenmaa, L. (2016). *Bodily maps of emotions across child development*. Developmental Science, 19(6), 1111–1118. Luettu 1.12.2020. doi:10.1111/desc.12389

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karjalainen, S., Hanhimäki, E. & Puroila, A. (2019). *Dialogues of Joy: Shared Moments of Joy Between Teachers and Children in Early Childhood Education Settings*. International Journal of Early Childhood, 51(2), 129–143. Luettu 1.12.2020. doi:10.1007/s13158-019-00244-5

Karjalainen, S. & Puroila, A.-M. (2017). *Ilon koodi: dialogisesti ja kulttuurisesti rakentuvat lasten ilon hetket päiväkotiarjessa*. Kasvatus & Aika 11(3), 23–36.

KARVI (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 15:2019

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola, A. Laajalahti, R. Valli & S. Herkama, S. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). *The social construction of participation in an elementary classroom community*. International Journal of Educational Research, 46(3), 141–158. Luettu 28.4.2021. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.011>

Kumpulainen, K., Byman, J., Nordström, A., Renlund, J., Sairanen, H., Sintonen, S., & Vartiainen, J. (2019). *Kurittomat palaset: monilukutaitoa opitaan ilolla*. Helsingin yliopisto.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kumpulainen, R. & Renshaw, P. (2007). *Cultures of learning*. International Journal of Educational Research, 46(3-4), 109–115. Luettu 30.11.2020. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.009>

Köngäs, M. (2018). *”Eihän lapsil ees oo hermoja”*. Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta.

Laajalahti, A. & Herkama, S. (2018). Laadullinen analyysi Atlas-ti-ohjelmistolla. Teoksessa: J. Aaltola, A. Laajalahti, R. Valli & S. Herkama, S. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 106–133). Jyväskylä: PS-kustannus.

Laevers, F. (2011). *Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement*. Encyclopedia on Early Childhood Development: Montreal, Centre of Excellence for Early Childhood Development. Luettu 12.4.2021. www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola, A. Laajalahti, R. Valli & S. Herkama, S. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (E-kirjan 1. painos.). International Methelp.

Meyer, D., & Turner, J. (2002). *Discovering Emotion in Classroom Motivation Research*. Educational Psychologist, 37(2), 107–114. Luettu 2.12.2020.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3702_5

Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola, A. Laajalahti, R. Valli & S. Herkama, S. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.

Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Väitöskirja. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Nummenmaa, L. (2013). *Bodily maps of emotions*. Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS, 111(2), 646–651. Luettu 1.12.2020.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>

Pietarinen, J. (1993). *Ilon filosofia. Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Puolimatka, T. (2004). *Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen*. Aikuiskasvatus, 24(2), 102–110. Luettu 2.12.2020. <https://doi.org/10.33336/aik.93549>

Puroila, A.-M., Estola, E. & Syrjäla, L. (2012). *Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres*. Early Child Development and Care, 182(3-4), 345–362. Luettu 1.12.2020. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646726>

Pursi, A. (2019). *Play in adult-child interaction: Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom*. Learning, Culture and Social Interaction, 21, 136–150. Luettu 1.12.2020. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.014>

Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rantala, T. & Määttä, K. (2012). *Ten theses of the joy of learning at primary schools*. Early Child Development and Care, 182(1), 87–105. Luettu 22.4.2020.
<http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2012/08/Rantala-Maatta2012-Ten-theses-of-the-joy-of-learning-.pdf>

Roos, P. (2021). *Lapsen kokonaisvaltainen oppiminen ja hyvinvointi pedagogiikan ytimenä*. Varhaiskasvattaja verkossa -tapahtuman luento 16.1.2021.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: S. Aaltonen & Högbäck, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen - Refleksiivisyys empiirissä tutkimuksessa* (s. 167–190). Luettu 7.3.2021. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Schutz, P., Quijada, P., de Vries, S. & Lynde, M. (2010). Emotion in Educational Contexts. Teoksessa S. Järvelä (toim.). *Social and emotional aspects of learning*. Oxford: Elsevier.

St. Pierre, E. A., & Jackson, A. Y. (2014). *Qualitative Data Analysis After Coding*. Qualitative Inquiry, 20(6), 715–719. Luettu 7.3.2021. <https://doi.org/10.1177/1077800414532435>

Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M. & Kontu, E. (2014). *Lasten stressinsäätely, reagoitaitaipumukset ja leikkikäyttäytyminen päiväkotiympäristössä*. Psykologia 49 (03), 184–197.

Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt, sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

Taylor, R. (2014). *Meaning between, in and around words, gestures and postures—multimodal meaning-making in children's classroom discourse*. Language and Education, 28(5), 401–420.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Luettu 27.3.2021. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf?_ga=2.126107022.2073670868.1616866407-2073644486.1616866407

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vartiainen, J. (2018). *Mistä syntyy tuulen voima? Tiedekasvatusta ihmetellen ja leikkien*. PS-kustannus.

Vartiainen, J. & Aksela, M. (2013). *Science Clubs for 3 to 6-year-olds: Science with Joy of Learning and Achievement*. *Lumat: International Journal of Math, Science and Technology Education*, 1(3), 315–321. Luettu 1.12.2020. <https://doi.org/10.31129/lumat.v1i3.1108>

Vartiainen, J. & Kumpulainen, K. (2020). *Playing with science: manifestation of scientific play in early science inquiry*. *European Early Childhood Education Research Journal* vol. 28(4), 490 – 503. Luettu 22.4.2020. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783924>

VASU (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus.

Vygotski, L. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

Vygotski, L. & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weare, N. & Nind, M. (2011). *Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?* *Health Promotion International*, 26(suppl 1), 29–69. Luettu 1.12.2020. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>

Wertsch, J. (1993). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.